



Munich Personal RePEc Archive

Internationalisation Processes in Costarican Higher Education

Mora-Alfaro, Jorge

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa
Rica

2015

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/64271/>

MPRA Paper No. 64271, posted 14 May 2015 10:39 UTC

Procesos de Internacionalización en la Educación Superior de Costa Rica



Jorge Mora Alfaro



ESTADO DE LA NACIÓN



ESTADO DE LA EDUCACIÓN



FLACSO
COSTA RICA

Procesos de Internacionalización en la Educación Superior de Costa Rica

Jorge Mora Alfaro



ESTADO DE LA NACIÓN



ESTADO DE LA EDUCACIÓN



FLACSO
COSTA RICA

Programa Estado de La Nación, Estado de la Educación.
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
Sede Académica, Costa Rica.

378.2

M827p

Mora Alfaro, Jorge

Procesos de internacionalización en
la educación superior de Costa Rica /
Jorge Mora Alfaro.

-- 1ª. ed. -- San José, C.R. : FLACSO, 2015.

148 p. ; 24 x 16 cm.

ISBN 978-9977-68-285-3

1. Educación superior -- Costa Rica.

2. Educación internacional - Costa Rica.

I. Título.

Director de

FLACSO Costa Rica:

Jorge Mora Alfaro

Autor:

Jorge Mora Alfaro

Coordinadora editorial:

Rebeca Fonseca Quirós

Producción editorial y portada:

Jorge Chávez-cruz

Foto de portada:

Andrés Mora



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Costa Rica.
Apartado Postal 11747, San José, Costa Rica. Tel. (506) 2224-8059
flacso.or.cr

La mayoría de los contenidos de esta publicación forma parte de uno de los estudios preparados por el autor para el Quinto Informe sobre el Estado de la Educación (EE), Programa Estado de La Nación (PEN), ampliado con algunas reflexiones adicionales, elaboradas con posterioridad a la presentación del estudio, las cuales se ha considerado oportuno compartirlas con el lector interesado en los temas del desarrollo de la educación superior.

CONTENIDO

Introducción	11
1. El prolongado camino hacia la educación superior contemporánea	17
2. La internacionalización de la educación superior en la sociedad contemporánea	47
3. Hacia una definición multidimensional de la internacionalización de la educación superior	61
3.1 Formas de internacionalización	64
3.2 Dimensiones de la internacionalización	76
3.3 Una definición multidimensional de internacionalización	79
4. La dimensión internacional en la educación superior en Costa Rica	83
4.1 El sistema de educación superior	83
4.2 Las políticas de internacionalización	92
4.3 Niveles de internacionalización de la educación superior costarricense	101
4.4 Modalidades de internacionalización en la educación superior de Costa Rica	112

5. Algunos desafíos para la ampliación de la internacionalización en el Sistema de Educación Superior (SES)	121
6. Bibliografía	127
7. Anexos	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1:	Modalidades y origen de programas de internacionalización en varios países latinoamericanos. Porcentaje	44
Gráfico 2:	Dos modelos de internacionalización de la educación superior	53
Gráfico 3:	Duration of Study Abroad	67
Gráfico 4:	US Students Studied Abroad for Academic Credits (en miles)	68
Gráfico 5:	Principales destinos para estudiar en el extranjero para los estudiantes de Estados Unidos	69
Gráfico 6:	Movilidad de estudiantes en Europa: estudiantes extranjeros en la educación superior europea	73
Gráfico 7:	Estructura del sistema de educación superior, Costa Rica (octubre 2013)	86
Gráfico 8:	Expansión de las universidades y sus redes	87
Gráfico 9:	Diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria, 2012	88
Gráfico 10:	Wächter: Niveles de internacionalización	105
Tabla 1:	Tasas brutas de escolarización de la educación superior en América Latina (1950-1975)	31
Tabla 2:	América Latina. Número de instituciones de educación superior y porcentajes correspondientes a las instituciones de carácter privado. (1995, 2000-2002)	38

Tabla 3:	América Latina. Número de estudiantes de educación superior (1995, 2007)	39
Tabla 4:	Chile. Financiamiento Fiscal por Universidad. Años 2009-2013 (Valores en miles de pesos de cada año)	42
Tabla 5:	Principales destinos para estudiar en el extranjero para los estudiantes de Estados Unidos	70
Tabla 6:	Principales lugares de origen de los estudiantes internacionales	71
Tabla 7:	Cantidad de instituciones de educación superior en Costa Rica, 2013	86
Tabla 8:	Cobertura de la educación superior de Costa Rica en el primer período lectivo 2011-2012	88
Tabla 9:	Red de instituciones de educación superior: Laureate International Universities	98
Tabla 10:	Red de instituciones de educación superior (ILUMNO)	100
Tabla 11:	Niveles de internacionalización en la educación superior de Costa Rica	108
Tabla 12:	Formas de internacionalización en la educación superior de Costa Rica	123

INTRODUCCIÓN

The world of higher education is changing, and the world in which higher education plays a significant role is changing.

Janet Knight

Una de las dimensiones más relevantes en el desarrollo de la educación superior contemporánea es la internacionalización. La creciente integración económica, política y cultural de la sociedad actual, favorece la intensificación de las actividades de internacionalización por parte de los establecimientos y los diversos sistemas de educación terciaria, así como la elaboración de políticas públicas orientadas a promover las vinculaciones globales y la agregación de esta dimensión como un elemento primordial en la gestión de las instituciones educativas de este sector.

Entre las acciones más notables de la internacionalización sobresale la movilidad de estudiantes y profesores; la multiplicación de redes y asociaciones institucionales y académicas, en diversas áreas de conocimiento; la aplicación de mecanismos de reconocimiento mutuo de programas y titulaciones acreditadas; el impulso de programas con títulos compartidos o doble titulación; la incorporación en el currículo de las dimensiones internacionales, así como la multiplicación de programas transfronterizos. Todas

ellas constituyen expresiones de la internacionalización en la educación superior contemporánea. Estas, desde luego, no deben entenderse como una sumatoria de acciones mediante las cuales las instituciones de educación superior (IES) y los sistemas de educación superior (SES) se vinculan con el exterior, sino como una dimensión esencial en el funcionamiento institucional global, en la gestión de las IES, en sus políticas y en sus estrategias.

Tanta relevancia adquiere esta dimensión que los niveles de internacionalización en instituciones y titulaciones pasan a ser considerados como un criterio o estándar, según se establece en diferentes sistemas, incorporado en la determinación de la calidad de programas, carreras (titulaciones) e instituciones de educación superior, en diversos ámbitos de funcionamiento de las IES y los SES.

Los grados de avance y las modalidades adquiridas por el proceso de internacionalización son muy variadas y se despliegan en correspondencia con las condiciones existentes en el medio en el cual se desenvuelven. La existencia de políticas públicas en el campo de la educación superior y, en particular, en el área de la internacionalización, tienden a beneficiar y estimular la intensificación de los procesos. En otros casos, en los cuales no se cuenta con un marco de políticas en este campo, la internacionalización es promovida por los propios SES, las IES o diferentes unidades académicas o institucionales vinculadas, de diversas maneras, con espacios particulares de acción y articulación internacional.

En el análisis sobre el desarrollo de la educación superior costarricense, adquiere mucha relevancia el conocimiento sobre el proceso de internacionalización vivido en el sistema, en su conjunto, así como en el ámbito de las IES estatales y privadas. Efectuar una aproximación a la realidad vivida por las instituciones en esta dimensión de su trabajo y a los grados de institucionalización y articulación de las acciones, en un marco de políticas y de la gestión institucional, permitirá arrojar evidencia sobre la situación existente y los desafíos enfrentados en este campo por la educación superior en el país.

El propósito perseguido con el estudio es, en consecuencia, efectuar una aproximación al conocimiento sobre el nivel alcanzado por los procesos de internacionalización en la educación superior costarricense, a partir de la indagación sobre las principales acciones impulsadas en este campo, las formas de organización institucional adoptadas para su desarrollo, las políticas institucionales existentes, el impacto de las iniciativas en la vida institucional y la forma cómo se conceptualiza la internacionalización.

La intención, por lo tanto, consiste en identificar esos aspectos en el conjunto de las universidades costarricenses, a partir de la información aportada por la muestra de IES estudiadas, sin particularizar los esfuerzos efectuados por cada una de ellas o sin pretender clasificarlas, de manera particular, según sus niveles de internacionalización (Santelices, Ugarte y Salmi, 2013).

Para la consecución del propósito perseguido con el estudio se llevaron a cabo las siguientes actividades de investigación:

- A. Se trató de compartir una visión sintética sobre los antecedentes más sobresalientes del desarrollo de la educación superior en América Latina hasta el arribo al señalamiento de algunas de las características más notables de la educación terciaria contemporánea. De esta forma, al intenso proceso de internacionalización, destacado como uno de los rasgos más novedosos de la educación superior actual, se suma el examen de otros significativos cambios sufridos por este nivel educativo los tiempos más recientes.
- B. Se efectuó una revisión documental y se elaboró una síntesis conceptual sobre la internacionalización de la educación superior en el contexto del desarrollo contemporáneo de este nivel educativo, con un énfasis en las elaboraciones sobre estos procesos en las sociedades latinoamericanas.
- C. Se llevaron a cabo entrevistas con autoridades institucionales vinculadas con los procesos de internacionalización

en las IES y los SES (Consejo Nacional de Rectores (CONARE) / Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), Unidad de Rectores de las Universidades Privadas de Costa Rica (UNIRE)), con la intención de comprobar la existencia de políticas, planes o iniciativas institucionales de internacionalización en el ámbito de los sistemas o subsistemas de educación superior, público y privado, distinguir las modalidades de internacionalización promovidas en ellas y visualizar algunos de los resultados alcanzados con la ejecución de estas acciones.

- D. Para el desarrollo del estudio se seleccionó una muestra intencional de instituciones de educación superior (estatales y privadas), en las cuales se llevan a cabo iniciativas destacadas de internacionalización, para constatar las modalidades de internacionalización empleadas, sus características, sus participantes, alcances e impactos académicos e institucionales.
- E. Los aspectos abordados con las entrevistas en cada una de las IES y en los SES, en particular, así como por medio de la recopilación de diversos documentos institucionales, se enumeran a continuación:
 - 1. La forma cómo se conceptualiza la internacionalización en el ámbito institucional
 - 2. Los niveles de institucionalización de las acciones de internacionalización (existencia de políticas institucionales, el grado de integración de la internacionalización en la gestión de las IES, la existencia de formas de organización *ad hoc* y los espacios institucionales en las cuales se ubican las acciones de internacionalización)
 - 3. Las principales iniciativas de internacionalización impulsadas, sus objetivos, características y sus resultados.
 - 4. La percepción de las autoridades de las IES sobre el impacto de la internacionalización en la calidad de sus programas y carreras, y en el desarrollo de sus instituciones.

La información recopilada permite lograr una primera aproximación a los procesos de internacionalización en la educación superior del país, tratando de establecer sus relaciones con el marco global en el cual se producen los significativos cambios vividos en la actualidad por los establecimientos y los sistemas de educación superior en el mundo, ocasionados, en gran medida, por los cada vez mayores grados de integración de la sociedad contemporánea¹.

No obstante, resulta ineludible subrayar las considerables diferencias existentes en la magnitud de los procesos de internacionalización en algunas de las naciones de mayor desarrollo relativo o en sociedades emergentes, en las cuales se distingue la sobresaliente participación de los estados y la elaboración de políticas públicas, formuladas con la determinación de promover la movilidad y la integración global de sus sistemas de educación superior². Algunos de los contrastes, en relación con las naciones con un menor desarrollo relativo, como resulta obvio, no son solo de magnitud; sino también, de disimilitudes en cuanto al enfoque o la perspectiva desde la cual se vislumbra y se actúa ante el auge de la internacionalización (Marmolejo, 2012; Dassin, Enders y Kottmann, 2014).

1. Según lo afirma Knight, *"Internationalisation is one of the major forces impacting and shaping higher education as it changes to meet the challenges of the twenty-first century"* (Knight, 2014:43).

2. Para el caso de la Unión Europea, Ferencz y Wächter resaltan el marco político general en el cual se promueve la internacionalización y la evolución vivida en esa situación particular: *"El Tratado de Maastricht aclaró la situación, pero sólo en el sentido de la legalización de la acción comunitaria, pero de ninguna manera en ampliar el mandato de la Unión. Su artículo 126, finalmente introduce una competencia comunitaria para la educación, pero reafirma la responsabilidad de los estados miembros 'por el contenido de la enseñanza y la organización de los sistemas educativos'. El papel de la comunidad es el de fomentar la cooperación y el intercambio entre los sistemas nacionales, en particular para*

- el desarrollo de una 'dimensión europea';*
- la promoción de la 'cooperación entre los centros de enseñanza';*
- el desarrollo del 'intercambio de información y experiencias' entre los estados miembros;*
- el 'desarrollo de la educación a distancia' y, sobre todo en el contexto actual,*
- el estímulo a la movilidad de estudiantes y profesores"* (Ferencz and Wächter, 2012:11).

1. El prolongado camino hacia la educación superior contemporánea

1.1 Las mutaciones en una perdurable institución

En la sociedad, todo lo que parece sólido termina por desvanecerse, aunque en algunas oportunidades sea mediante procesos que resultan poco perceptibles para los actores envueltos en ellos. Así se han acabado o transformado sistemas, instituciones, creencias y modalidades de relación entre las clases, los sectores sociales y los seres humanos. Lo sentido o entendido en un determinado momento como básico, perenne, absolutamente verdadero, se acaba, se modifica o se llega a desdenar o a comprender como una aberración³.

3. Para Braudel, "El tiempo que nos arrastra, arrastra también —aunque de manera diferente— sociedades y civilizaciones cuya realidad nos sobrepasa, porque la duración de su vida es mucho más larga que la nuestra y porque los jalones, las etapas, hacia la decrepitud nunca son las mismas para ellas y para nosotros. El tiempo que es el nuestro —el de nuestra experiencia, de nuestra vida, el tiempo que trae nuevamente a las estaciones y que hace florecer a las rosas— señala el transcurso de nuestra edad y cuenta también, pero con un ritmo muy diferente, las horas de existencia de las diversas estructuras sociales. No obstante, por mucho que tardan en envejecer, también ellas cambian. Terminan por morir." (Braudel, 1968:57).

La sedimentación de la transformación se produce, por lo general, aunque no siempre, viviéndose largos y episódicos trances hasta la concreción del cambio. Con frecuencia estas mutaciones sociales y culturales aparecen surgidas de repente o como resultado de un hecho inesperado, ocultándose su prolongada gestación. El conflicto, elemento inherente a las relaciones sociales, forma parte fundamental de los cambios sociales y culturales, jaloneando y dándole las diversas tonalidades adquiridas por los procesos de mudanza⁴.

Las Ciencias Sociales afrontan la responsabilidad de captar las tendencias de cambio presentes en la sociedad, desde luego sin la pretensión de predecir el futuro o caer en la “tentación del profetismo” (Bordieu, Chamboredony Passeron, 2001), pero sí con la rigurosidad requerida para distinguir tendencias, evitando, eso sí, que las recurrentes e inevitables posiciones axiológicas les impidan llegar a conocer las precipitaciones ocurridas en las estructuras sociales y en las diferentes formaciones sociales en apariencia sólidas, inamovibles, perennes o invariables⁵.

En los análisis de instituciones consideradas esenciales en el funcionamiento de la sociedad, tales como la familia, la iglesia o la universidad, con alguna reiteración dejan de ser apreciadas en toda su magnitud. La fuerte interposición de valores muy sensibles de los cuales son portadores los seres humanos, de los que no se excluyen quienes abordan con frecuencia su estudio, así

4. Una excelente obra en la cual se analizan de manera muy novedosa las transformaciones ocurridas en diversas dimensiones de la vida social, provocadas por la globalización, la creciente mercantilización y el desarrollo tecnológico, elementos con un poder disolvente de diversos aspectos considerados perdurables en la cultura y la sociedad, cambios no siempre percibidos por los modernos consumidores de la sociedad contemporánea, es el trabajo de Alessandro Baricco, titulada, *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación* (Barcelona, 2012: Anagrama)

5. “Durkheim, que exige del sociólogo que penetre en el mundo social como en un mundo desconocido, reconocía a Marx el mérito de haber roto con la ilusión de la transparencia: ‘Creemos fecunda la idea de que la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a la conciencia’ (Bordieu, Chamboredony Passeron, 2001).

como los intereses que gravitan en torno a su permanencia, se unen al habitual incumplimiento de la obligada separación entre el investigador y sus objetos de estudio; no siempre permiten percibir o explicar la naturaleza y alcances de los significativos cambios sufridos por estas instituciones. La familia ha experimentado notables transformaciones ante los cuales se requieren explicaciones valederas, sorteándose así los impedimentos interpuestos por las visiones aferradas a una percepción única de la familia, inexistente en la sociedad contemporánea en la cual la diversidad adquiere su máxima expresión. Una situación similar se encuentra en relación con la iglesia y la universidad, calificadas en varias oportunidades como las instituciones más conservadoras, posiblemente por su larga existencia y por la perdurabilidad de algunos rasgos de sus respectivos *ethos* institucionales, sufren en un proceso paulatino, extendido por diversos períodos de su existencia, notables modificaciones con una clara intensificación de sus mutaciones durante los siglos XX y XXI. Los paulatinos procesos de instalación de una sociedad cada vez más laica⁶ y la posición central asumida por el conocimiento en su desarrollo, acentúan las considerables mutaciones sufridas por estas instituciones, esenciales en el funcionamiento de la sociedad.

Una prolongada vida tiene la educación superior desde aquel lejano período medieval en el cual se presenta la fundación de la universidad, alentada por las necesidades de formación “(...) de personal especializado en el campo de la administración teológica y eclesial, de la administración del derecho civil y canónico, de la medicina y la enseñanza de las artes liberales; y reciben impulso de una oferta también más voluminosa y variada de in-

6. Merece la pena, en este punto, compartir la reflexión de Baricco expuesta en su extraordinario trabajo, “Los bárbaros: ensayo sobre la mutación”: “Y, pese a todo, somos una civilización bastante laica y sabemos perfectamente que cualquier paso adelante en la laicidad pone en movimiento al mundo y desencadena energías formidables. Pero echamos de menos el tótem. Los bárbaros, no (el autor se refiere a los portadores de la modernidad y a quienes impulsan hoy el proceso de mercantilización en todos los ámbitos de la sociedad). Ellos desmantelan lo sagrado. Será un hermoso momento el día en que nos demos cuenta de con qué lo sustituyen (sucederá, tened paciencia).” (Baricco, 2012:63)

formación y conocimiento que llega con lo que se ha llamado el Renacimiento del siglo XII' (Brunner y Peña, 2011:13) ⁷.

Desde su lejano origen ⁸, aparecen esas funciones básicas cumplidas por la universidad, desde siempre, de atender a la preparación de un inacabable cambio en la complejidad de la organización y administración de empresas e instituciones y de promover e integrarse en el desenvolvimiento científico de la sociedad.

La expansión global de la universidad, en muchos casos de la mano de las órdenes religiosas vinculadas a ella desde su génesis, y su gradual proceso de secularización, enmarcado en los cambios de la misma naturaleza vivida por la sociedad al calor de la creación de las repúblicas y la generalizada separación entre la iglesia y el Estado, propician la instauración de la autonomía universitaria, elemento fundamental en la actual institución universitaria. Estas transformaciones en el contexto en el cual se

7. Brunner y Peña relatan así ese momento genésico de la universidad: *"Las primeras universidades, cuyos antecedentes se internan por los meandros del imperio carolingio y la sociedad feudal, surgen de escuelas preexistentes, de carácter eclesiástico la mayoría, o bien de profesores que, como los abogados boloñeses de derecho civil romano, recibían en sus casas a estudiantes que, por un precio, obtenían instrucción en las leyes y la retórica jurídica."* (Brunner y Peña, 2011:13).

8. Vignaux, se refiere a este período histórico del nacimiento de la universidad, en su ensayo sobre el pensamiento en la edad media, de la siguiente manera: *"Abelardo nos habla sobre su impaciencia por llegar a París, ciudad dialéctica. Juan de Salisbury ha enumerado todos los encantos de la ciudad: la abundancia de manjares, la alegría del pueblo, el respeto que se tiene al clero, las ocupaciones variadas de los espíritus que filosofan, y acaba en términos enfáticos 'En verdad el Señor está en ese lugar, y yo no lo sabía'. Cualquiera que sea la parte y la originalidad de Oxford en el movimiento intelectual, la Universidad de París conservará su primer lugar. En los primeros años del siglo XIII, el conjunto de maestros y estudiantes, universitas magistrorum et scholarium, constituye un cuerpo privilegiado. Esto sucede en la capital de Felipe Augusto, con la ayuda de Inocencio III. La Universidad medieval aparece como un órgano de la cristiandad. Los historiadores han señalado el reclutamiento internacional no solo de los estudiantes, sino también de los profesores; se ha notado, incluso, que desde Alejandro de Hales hasta Juan Duns Escoto, ninguno de los más célebres doctores parisienses era originario del reino de Francia. Veinte años después de su fundación, dominicos y franciscanos enseñan en París; las órdenes mendicantes se instalan no sin resistencia por parte de los seculares; sus maestros en teología se han conservado ante la historia en primera fila. Al lado del sacerdocio y del imperio, la Universidad se aparece a los contemporáneos como una de las tres fuerzas de la Iglesia universal"* (Vignaux, 1954:63).

desenvuelve la universidad, y en algunos de sus elementos esenciales de su organización, su funcionamiento y sus vinculaciones con el Estado y con la sociedad, vividas en dilatados procesos de cambio social, en los que la universidad aparece como causa o generadora de las mutaciones y, a la vez, como resultado o derivación de ellas, tienden a acelerarse en la medida en la cual la velocidad y hondura de los mudanzas adquieren la magnitud de lo ocurrido en el presente. De la temprana internacionalización de la universidad medieval a la actual integración en la sociedad global, significativos cambios ha experimentado la educación en su nivel superior ⁹.

El advenimiento de la denominada sociedad del conocimiento (UNESCO, 2002; UNESCO, 2013), ofrece el marco en el cual se expanden las demandas sociales a la educación superior y se extienden los lazos con instituciones, sectores productivos y las organizaciones académicas en una sociedad en la cual las redes de información y conocimientos ocupan una posición central en su funcionamiento (Castells, 2010). En esta sociedad, surge una estructura socioeconómica en la cual el conocimiento se cons-

9. Para Neave, "Sin embargo, existe una tradición de 'internacionalización' que, desde épocas remotas, ha constituido uno de los refugios más característicos de la enseñanza superior, en especial de la universidad (De Rider Simoes, 1992). En realidad, si se acepta esta idea, los ocho siglos que abarca la historia de la universidad europea, desde sus orígenes en Italia en el siglo XII, pueden analizarse y presentarse como el desarrollo de la 'exportación' e intercambio de hombres y modelos institucionales, con ideas y prácticas ocupacionales, incluida la pedagogía. Admito que, en la época medieval, el movimiento de eruditos y estudiantes, ávidos de conocimientos, que se desplazaban de un lado a otro por los reinos europeos, pudiera considerarse 'internacional' en el sentido que le damos hoy. Con el mismo vigor y vehemencia se podría cuestionar si la internacionalización que se hace cargo plenamente de la diversidad y las diferencias entre culturas nacionales en verdad forma parte de, y ni hablar de que sea compatible con la globalización y el cauteloso hegemonismo que prácticamente no se ocupan de otra cosa que no sea su propia extensión. Para el purista de la lengua, el uso del adjetivo 'internacional' presupone la existencia del 'estado-nación'. Puesto que el significado actual del término 'estado-nación' es obra de la Revolución francesa de 1789 (Thompson, 1964), razonablemente es incorrecto aplicarlo a períodos anteriores. Sin embargo, esto no explica por qué la dimensión internacional en el ámbito de la política de la educación superior sólo muy recientemente ha sido objeto de atención en el mundo académico, si es que puede decirse que ha interesado de alguna manera." (Neave, 2001:12).

tituye en el principal factor de un constante incremento de la productividad y el crecimiento económico, desplazando a otros sectores en la función de ejes del desarrollo de la economía y en las diversas dimensiones del desenvolvimiento de la sociedad. El diferenciado acceso al conocimiento, por parte de las sociedades y de los diversos grupos sociales, se considera, asimismo, como un factor generador de desigualdades sociales, entre las naciones y las heterogéneas regiones del planeta (PNUD, 1999) ¹⁰.

10. Resulta oportuno en este punto, transcribir en extenso lo expuesto en el Informe Sobre el Desarrollo Humano del PNUD, en 1999: *"Con la economía del conocimiento en el primer plano de la interacción mundial se ha dedicado gran atención a las nuevas tecnologías: la tecnología de la información y las comunicaciones y la biotecnología. ¿Por qué sobresalen? En ambas ha habido adelantos fundamentales en innovación, no sólo mejores maneras de hacer cosas antiguas, sino maneras radicalmente nuevas de hacer cosas que anteriormente no se habían ni imaginado. La fusión de computación y comunicaciones - especialmente por conducto de la Internet- ha roto los límites de costo, tiempo y distancia, iniciando una era de formación de redes de información mundial. En cuanto a la biotecnología, la capacidad de identificar y mover material genético a través de tipos de especies ha roto los límites de la naturaleza, creando organismos totalmente nuevos con consecuencias enormes pero desconocidas. Ambas tecnologías impulsan la mundialización, abriendo nuevos mercados y dando lugar a nuevos actores. Las comunicaciones cambian la competencia económica, la potenciación y la cultura, inspirando la conversación mundial. La ingeniería genética lleva a complejos vínculos entre los agricultores y los pueblos indígenas de países ricos en diversidad biológica y las industrias farmacéuticas y agrícolas multinacionales. y ambas tecnologías están sometidas a la influencia de la mundialización. Escribir programas de computación y revelar códigos genéticos han reemplazado a la búsqueda de oro, la conquista de tierra y el dominio de la maquinaria como camino hacia el poder económico. El conocimiento es el nuevo activo: más de la mitad del PIE de los principales países de la OCDE se basa ahora en el conocimiento. Con tal importancia asignada a esas tecnologías, las nuevas normas de la mundialización - liberalización, privatización y derechos de propiedad intelectual más estrictos - están influyendo en su control y su uso, con muchas consecuencias para el desarrollo humano. Las reglas de la mundialización han iniciado una carrera para reivindicar el conocimiento. Se está confeccionando un mapa mundial de las nuevas tecnologías más rápidamente de lo que la mayoría de la gente es capaz de comprender sus consecuencias - y ni hablar de responder a ellas - y más rápidamente que la certidumbre de nadie acerca de los efectos éticos y para el desarrollo. La diferencia mundial entre los que tienen y los que no tienen, entre los que saben y los que no saben, se está ampliando: • En los programas de investigación privada el dinero habla con voz más potente que la necesidad. • Los derechos de propiedad intelectual más estrictos excluyen a los países en desarrollo del sector del conocimiento. • La legislación de patentes no reconoce los conocimientos y sistemas tradicionales de propiedad. • El impulso y el ímpetu de los intereses comerciales protegen las utilidades, no a la gente, pese a los riesgos de las nuevas tecnologías"* (PNUD, 1999:57).

En diversos estudios sobre este tema se habla de la sociedad posindustrial, de la sociedad de la información o sobre la sociedad del conocimiento. En el uso de los diferentes conceptos hay un elemento común referido a la instauración de una economía en la cual los servicios ocupan una posición cada vez más destacada y la cualificación de los profesionales vinculados a estas actividades se fundamenta en sus competencias técnicas o en alta formación científica y tecnológica. En este tipo de sociedad las ciencias sociales continúan ocupando un lugar importante y se les demanda a los profesionales de este campo los conocimientos conceptuales y las competencias requeridas para generar conocimientos sobre los cambios políticos, económicos, institucionales, culturales y sociales, así como las capacidades requeridas para promover programas innovadores, políticos y sociales, y atender a las demandas surgidas como resultado de las mutaciones sufridas por la sociedad.

Castells, en su conocida obra sobre la comunicación y el poder, introduce el concepto de *sociedad red global*, caracterizando de esa manera a la estructura social contemporánea en la que los monumentales avances científicos y tecnológicos (nanotecnología, microelectrónica, procesos biológicos y materiales) permiten que las redes extiendan sus niveles de interacción desvaneciendo las fronteras entre la vida humana y la vida artificial, ampliando sus intercambios hacia todos los ámbitos de la actividad humana (Castells, 2010). Para el autor, *“La sociedad red es pues una sociedad global. Ello no significa, sin embargo, que las personas de todo el mundo participen en las redes. De hecho, por ahora, la mayoría no lo hace. Pero todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en las redes globales de esta estructura social”* (Castells, 2010:51).

En una sociedad con esas características, en donde sobresalen las redes y las interacciones globales de diversa naturaleza, extendidas por toda la estructura social, el conocimiento se coloca en la posición de eje alrededor del cual giran las diversas dimensiones del desarrollo. De igual modo, la formación del personal con ma-

yores niveles de cualificación y con competencias alineadas en función de las demandas originadas como producto de las transformaciones vividas por la sociedad, se sitúan en un lugar medular en ese proceso. Estas condiciones llevan a la universidad, y en general a la educación superior, a ocupar, asimismo, un lugar preponderante en el conjunto de la estructura social: las mutaciones ocurridas en la sociedad le afectan, así como sucede con las diversas formaciones e instituciones sociales, pero, a su vez, en tanto generadoras de conocimientos y formadoras del personal requerido para activar las diversas dimensiones de la vida social (producción, innovación, ciencia y tecnología, política, ambiente, cultura, cambio institucional y desarrollo social), su misión y sus funciones básicas adquieren una posición sobresaliente en el desenvolvimiento de la sociedad actual.

Como resulta obvio, la educación superior latinoamericana ha sufrido los efectos de las transformaciones sobrevenidas en las estructuras sociales y los sistemas institucionales como resultado del advenimiento de la sociedad del conocimiento o de la sociedad red global. Entre las consecuencias más destacadas traídas por la creciente integración económica, política y cultural de la sociedad global, la educación superior muestra una relevante modificación en cuanto a la expansión de sus vinculaciones en el ámbito internacional y de sus relaciones con el entorno más próximo en el cual actúan. El incremento de las demandas por acceso a los sistemas de educación terciaria (a los establecimientos educativos), por la diversificación, la pertinencia y la calidad de las ofertas académicas (investigación, docencia, vinculación con el medio), por su contribución a los procesos de desarrollo local y regional, así como por la generación de elementos cognoscitivos y pensamientos orientadores del desarrollo, en sus diferentes dimensiones; unido a la integración en redes globales de conocimiento y en intensos procesos de movilidad de estudiantes y profesionales, llevan a un paulatino incremento en la complejidad de las instituciones y los sistemas de educación superior y a la introducción de significativos cambios en las formas de organización y gobernanza prevalecientes en ellas. La masificación

de las matrículas, la ampliación de los programas o titulaciones, la composición cada vez más diversa de los sistemas de educación superior (institutos profesionales, facultades disciplinarias, instituciones de educación superior no universitarias multidisciplinarias, escuelas técnicas, universidades), el aumento de las inversiones privadas en educación superior y la conformación de un sistema conformado por instituciones públicas y privadas, las nuevas modalidades de enseñanza y novedosos modelos educativos (propiciados en gran medida por los avances científicos y tecnológicos), la extensión de distintas formas de educación superior transfronteriza y la heterogeneidad reinante en cuanto a las formas de organización y gestión institucionales y la difusión de las iniciativas de aseguramiento de la calidad, la acreditación de instituciones, programas y carreras (titulaciones), así como el aumento de las controvertidas clasificaciones institucionales, entre otros, son expresiones de esa progresiva complejidad adquirida por la educación superior contemporánea.

Las mutaciones sufridas por la educación superior en el caso latinoamericano, enfocadas desde una perspectiva diacrónica, nos muestran la presencia de grandes períodos en los que se pueden distinguir cambios profundos, inscritos en modificaciones de significativas proporciones acontecidos en el contexto regional y en transformaciones globales con efectos notables, primero en la institución universitaria y, más adelante, en los sistemas de educación superior. Esta visión general, con la cual se tratan de percibir algunas de las tendencias regionales más relevantes, no desconoce la existencia de procesos de diferenciación entre los sistemas e instituciones de los distintos países originadas en sus propias dinámicas particulares y en las condiciones desiguales presentes en los contextos global, nacional o subregionales en donde tiene lugar su desarrollo.

En ese sentido, resulta necesario enfatizar en la importancia de superar los análisis sobre los cambios sufridos a lo largo del tiempo por la educación superior, centrados exclusivamente en sus propias dinámicas institucionales (organizativas, políticas, jurí-

dicas, académicas y del comportamiento de los actores pertenecientes a los diferentes estamentos que actúan en ella), sin incorporar en el estudio los nexos, mutuamente condicionantes, con el contexto en el cual se inscribe esta y con los cambios sufridos en el entorno. Como lo hemos podido revisar en este ensayo, las relaciones entre la educación superior y su contexto resultan de gran importancia, como un elemento condicionante de primordial relevancia, para buscar explicación a los cambios surgidos en los sistemas de educación terciaria, proceso en el cual las interrelaciones entre las transformaciones del entorno y las dinámicas internas resultan primordiales para apreciar algunas dimensiones básicas y la naturaleza de los cambios sufridos por las instituciones y los sistemas de educación superior.

1.2 Cambios sociales y transformaciones institucionales en América Latina

Para Brunner, *“La universidad americana no preexistió pues a su consagración formal. Ella nació, más bien de un acto de decisión de la autoridad. Quedó así estrechamente ligada, desde su propio inicio, a los poderes de la Audiencia y el Virrey o de la Iglesia y las órdenes religiosas. A cambio se reservaba a la corporación el derecho de llevar escuelas y el monopolio para la concesión de grados superiores. El funcionamiento de la universidad americana fue disímil en los varios lugares en donde empezó a existir. En México dio mejores resultados que en Lima; en el resto del continente –hasta el período de la independencia– las universidades fueron casi siempre una empresa precaria, dedicada en lo fundamental a la formación de sacerdotes, abogados y administradores. Durante el período de casi 3 siglos que corre entre 1538 y 1827 se crearon en la América Hispánica un total de 33 universidades, algunas de las cuales tuvieron una existencia puramente nominal”* (Brunner, 1990:17).

La primera transformación trascendental sufrida por la universidad en América Latina, con una extensión regional, se remonta a los inicios del siglo pasado, provocada por lo que se conoce

como la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. Esta transformación recogió una insatisfacción acumulada con el modelo universitario original, llamado en algunas ocasiones como “*academias señoriales*” (Tünnermann, 2008), formadora de las élites al servicio de los sistemas oligárquicos constituidos desde la época colonial ¹¹. El proceso de configuración de las naciones latinoamericanas encuentra, en el arribo al siglo XX, un momento de cambios sociales originados con el desarrollo del capital, la emergencia de nuevas clases y sectores sociales, la conformación de los estados nacionales y la presencia de una avivada agitación social, situaciones estrechamente relacionadas con la eclosión de los intentos reformistas promovidos por la naciente clase media (Tünnermann, 2008). Tres elementos sustanciales de la Reforma de Córdoba, mirados por su dispersión por los diversos sistemas universitarios de la región y preservados, por lo menos los dos primeros, con algunas modificaciones hasta el presente, lo constituyen la instauración de la autonomía universitaria (Mora y Rama, 2011), el establecimiento de vínculos estrechos entre la universidad y la sociedad, por medio de la extensión universitaria, y el cogobierno ¹².

Los avances experimentados por las sociedades latinoamericanas en cuanto a su desarrollo capitalista, la constitución de sus Estados y la inclusión en la sociedad de clases y sectores sociales secularmente excluidos de estos procesos (campesinos, indígenas, asalariados rurales, artesanos y otros sectores pertenecientes a unos estrechos sectores medios urbanos), encuentran una serie de

11. Para Tünnermann, “*Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los ‘virreinos del espíritu’ y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, ya que durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo de la universidad*” (Tünnermann, 2008:39).

12. Para José Joaquín Brunner, la Reforma de Córdoba inició el ciclo de la reforma universitaria: “*Ciclo heroico de la reforma puesto que esta es concebida, en el espíritu de Córdoba, como una verdadera epopeya emancipadora, capaz no solo de cambiar a la universidad sino, además y conjuntamente, el destino de la generación que la emprende y el horizonte político-espiritual de la sociedad que aquella se dispone a alterar*” (Brunner, 1990:30)

obstáculos originados en unas estructuras sociales en las cuales las oligarquías tradicionales mantienen aún su poder, el trinomio haciendas, latifundios y plantaciones mantienen en condiciones deplorables a grandes masas humanas y los Estados cumplen, esencialmente, un papel de guardianes de ese sistema, con pocas intervenciones en el desenvolvimiento económico y social de estas naciones (Florescano, 1975). En este marco, las universidades nacionales mantenían como uno de sus rasgos más sobresalientes la formación de las élites y la reproducción de un sistema claramente excluyente.

La finalización de la primera mitad del siglo XX encuentra a unas sociedades latinoamericanas con las disimilitudes propias de una heterogénea región, en un proceso de modificación en sus estructuras productivas, sus sistemas institucionales, la movilización social de sectores con anterioridad relegados en las dinámicas económicas y sociales y con una notable expansión de sus clases medias. La modernización productiva e institucional, enmarcada en la instauración de la estrategia de industrialización por sustitución de importaciones y la entronización de una sociedad Estado-céntrica.

La agitación social, presente de especial manera en el medio rural, encuentra eco en las políticas de modernización económica e institucional, marco en el cual tienen lugar intensos procesos de transformación, reformas agrarias u otras políticas reformistas con las cuales se modifican las estructuras latifundistas y hacendarias prevalecientes durante los períodos anteriores. La transformación de las haciendas tradicionales, la distribución de las tierras de latifundios y haciendas entre numerosas familias indígenas, campesinas y jornaleras, así como la mutación de buena parte de las haciendas en empresas agrarias y agroindustriales de carácter capitalista, forman parte de ese conjunto de cambios experimentados, a diversos ritmos, por las sociedades latinoamericanas.

De especial importancia para los propósitos perseguidos con nuestro análisis son, por una parte, la significativa expansión de los sectores medios y la ampliación del sistema institucional y de las funciones desempeñadas por el Estado. La importante posición adquirida durante este período lleva a distinguir a las naciones de la época como *sociedades Estado-céntricas*, destacándose la omnipresencia estatal en las diversas esferas de la vida social y con una preponderancia en su intervención en la actividad económica y en el desarrollo social. En algunos de estos países se establecen sistemas de bienestar en los cuales la educación y la protección social adquieren un relevante lugar.

Las demandas originadas en un sistema social en expansión y en las transformaciones de los sectores productivos, unido al rol asignado a la educación, en todos sus niveles, como un elemento básico en los esfuerzos modernizadores y en la promoción de la movilidad social, traen como consecuencia una notable ampliación en los sistemas de educación superior, en el número de establecimientos y en el crecimiento de la matrícula, proceso con el cual se inicia la continua masificación sufrida por la educación terciaria hasta el presente. A la creación de nuevas instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias, se suma la presión por el acceso a las instituciones creadas en los períodos previos, fortalecidas al calor de la instauración del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y la ampliación de las funciones estatales que acompaña su establecimiento.

El desarrollismo latinoamericano, asentado en la mayor parte de las naciones durante estos años, se extiende por las diferentes dimensiones del desenvolvimiento de estas sociedades, colocándose el Estado, considerado como el principal promotor y planificador del desarrollo, en una posición central en la instauración del nuevo patrón de acumulación y a las instituciones de educación superior como un elemento esencial en la formación de los profesionales y la generación de los conocimientos requeridos por el proceso global de desarrollo. En este contexto, prolongado desde finales de la década de los años 50 hasta los años setenta del siglo

pasado (García, 2008; Brunner, 1990), aparece la denominada *universidad desarrollista*, extendida por la mayoría de las naciones, sometidas a reformas universitarias orientadas en la dirección de establecer vinculaciones más estrechas con la sociedad, entrelazamientos que adquieren diversas tonalidades filosóficas y políticas. En el marco del desarrollismo se cobijaron variados proyectos universitarios, apuntando todos ellos, por caminos en algunos casos desiguales, a contribuir con el desarrollo de las sociedades latinoamericanas ¹³.

En la tabla 1 se presentan los notables cambios experimentados, entre 1950 y 1975, en las tasas brutas de escolarización de la educación superior en la mayor parte de los países de América Latina. Este significativo incremento en cuanto al acceso a la educación del tercer nivel tiene su origen en las transformaciones estructurales sufridas por estas sociedades, pero, a la vez, los cambios se ven estimulados por la propia expansión de las matrículas, la preparación de profesionales en diversas disciplinas, la creación de conocimientos incorporados en el proceso de desarrollo y la participación activa de las universidades en la vida social de las naciones. El inicio de la dinámica de masificación, ocurrida en este período, sostenida hasta la actualidad en la educación superior latinoamericana, significa el abandono del modelo de universidad formador de élites y la instauración de sistemas educativos a los cuales tienen acceso estudiantes provenientes de los diversos sectores socioeconómicos de la sociedad. La democratización de

13. En el caso de Costa Rica, además de la creación de varias nuevas instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias, en la universidad proveniente del período anterior tienen lugar importantes reformas, intensos debates sobre el modelo universitario y un acelerado incremento de la matrícula y del personal académico y administrativo. Especial importancia adquiere en este contexto el proyecto impulsado en la naciente Universidad Nacional, propuesto por su primer rector, titulado "La Universidad Necesaria", con el cual se asignaba un papel muy destacado a la institución en el desarrollo del país, se resalta la vinculación estrecha con la sociedad y se le da una responsabilidad, en conjunto con otros actores, en la búsqueda de la ampliación de la democracia y la creación de "una nueva unidad de cultura". (véase, Núñez, 1974 *Hacia la Universidad Necesaria*. Heredia, C.R.: Dpto. de Publicaciones, Universidad Nacional).

Tabla 1:
Tasas Brutas de Escolarización de la Educación Superior
en América Latina
(1950-1975)

Países	1950	1975
Argentina	5,2	25,3
Bolivia	1,0	11,0
Brasil	1,0	8,0
Chile	1,5	8,7
Colombia	2,0	16,5
Costa Rica	4,2	11,0
Cuba	1,7	14,9
Ecuador	0,6	7,0
El Salvador	0,8	4,3
Guatemala	0,6	4,6
Honduras	1,5	9,0
México	0,6	6,7
Nicaragua	2,2	19,8
Panamá	1,4	6,3
Paraguay	2,4	15,1
Perú	1,1	10,0
República Dominicana	6,0	12,9
Uruguay	1,7	19,5
Venezuela	1,9	11,7

Fuente: García Guadilla, 1996: 76-77

los establecimientos y sistemas de educación superior, es una de sus características más destacadas en estos cinco lustros seguidos durante la segunda mitad del siglo XX.

Para 1950 la matrícula universitaria tan solo llegaba 265. 818 estudiantes, sumando seis países (Argentina, Brasil, México, Cuba, Perú y Uruguay), un total de 217 646 (81,88%), datos con los cuales se constata una importante concentración de la matrícula

en unos pocos países (Brunner, 1990:51) ¹⁴. Para 1985 la matrícula en la educación superior alcanzaba ya a 6.063.724 estudiantes, con un significativo incremento en la tasa bruta de escolarización terciaria en la mayoría de las naciones latinoamericanas (Brunner, 199:79). Este considerable crecimiento expresa con claridad la magnitud alcanzada por el procesos de masificación vivido por la educación superior latinoamericana a partir de los años 50 y que, según se ha afirmado, tiene continuidad hasta el presente, multiplicándose la matrícula, el número y diversidad de los establecimientos y los sistemas, aumentando su diversidad y su extensión por todos los países y por buena parte de sus diferentes territorios.

Durante la década de los años setenta del siglo XX y de manera más generalizada, y con mayor grado de intensidad, durante el primer decenio de los años ochenta, ocurren dos mutaciones de gran relevancia en el desarrollo de las sociedades latinoamericanas, uno de ellos en la dimensión política del desenvolvimiento de varias de estas naciones, el otro en cuanto al patrón de acumulación predominante en ellas durante el período de industrialización. La vía democrática seguida por estas formaciones sociales, que se había extendido por buena parte de la región, favorecida por la movilidad social ascendente, la modernización institucional y la adopción de medidas de protección y bienestar social, se ve interrumpida por la violenta instauración de varias dictaduras. Simultáneamente se producen cambios relevantes en las

14. Brunner encuentra, en un libro preparado al inicio de la última década del siglo pasado, que, *"Durante el período 1950 y 1975 se configuran en América Latina los actuales sistemas nacionales de educación superior que son el objeto de nuestro estudio. En breve: sistemas altamente diferenciados que a través de establecimientos muy diversos entre sí —de carácter universitario y no universitario— ofrecen servicios masivos de enseñanza superior y, a través de algunas de sus unidades, desarrollan además funciones de producción de conocimientos mediante la investigación y el estudio erudito. A diferencia de lo que ocurría hasta 1950, dichos sistemas comprenden ahora ya no sólo un puñado de universidades en cada país sino que, en la mayoría de ellos, a un numeroso y heterogéneo conjunto de establecimientos que cumplen las más diversas funciones en varios niveles de enseñanza postsecundaria. Globalmente el sistema ha franqueado, en la mayoría de los países de la región, el umbral que los convierte en servicios masivos de educación"* (Brunner, 1990:57).

coaliciones hegemónicas en la mayor parte de las sociedades y se promueven los ajustes estructurales con los cuales se modifica el patrón de acumulación, se reforman los sistemas institucionales, trasladándose algunas de sus funciones básicas al sector privado, reduciéndose drásticamente el gasto público y desmantelándose varios de los mecanismos generadores de bienestar y cohesión social. Argumentando el agotamiento de la estrategia de industrialización sustitutiva de importaciones ¹⁵ y con el estímulo brindado por un sobresaliente factor externo, el denominado “*Consenso de Washington*”, se establece un modelo “mercado-céntrico”, colocándose al Estado en un segundo plano e impulsando una paulatina subordinación de lo público por el mercado. Las exportaciones y la atracción de inversión externa directa se convierten en el eje alrededor del cual gira el crecimiento económico, adoptándose medidas de desregulación y liberalización de las economías, ubicando a la estabilidad macroeconómica, con todas sus consecuencias, en un lugar preferente dentro de los propósitos perseguidos con las políticas adoptadas durante el período de instauración del modelo de apertura económica y de

15. Aunque resulte paradójico y sin necesariamente percibir el proyecto que sobrevendría más adelante, algunos teóricos del desarrollo sumaban sus visiones a la argumentación sobre el resquebrajamiento sufrido por la estrategia de desarrollo reinante hasta la década de los años ochenta: “*Varios países de América Latina viene realizando desde hace varias décadas esfuerzos importantes de mejoramiento económico y social; se avanzó considerablemente en materia de industrialización, así como también en la realización de inversiones de infraestructura. Se hicieron progresos importantes en materia de planificación, y se llevaron a cabo amplias actividades de racionalización y de modernización en la administración pública, en el sector empresarial, en ciertas áreas rurales, en los servicios sociales. Además fueron considerables las inversiones para la expansión de los servicios educativos, de salud y vivienda. No obstante, es de todos conocido que en estos países no se llegó todavía a un proceso de crecimiento acumulativo y acelerado; además siguen prevaleciendo muchas de las características que en la discusión inicial de la problemática del desarrollo considerábamos como aspectos esenciales del subdesarrollo, tales como la dependencia externa, la desigualdad económica, social y cultural, la falta de participación social de grupos significativos, la inseguridad y desigualdad de oportunidades, etc. Aparte de esta realidad, y no obstante los esfuerzos realizados, también se viene observando en la última década una tendencia hacia el estancamiento del proceso de industrialización y crecimiento de los países latinoamericanos*” (Sunkel y Paz, 1970:34-35).

reducción del tamaño y las funciones desempeñadas otrora por los Estados latinoamericanos ¹⁶.

En cuanto al desarrollo de la educación superior, lejos de detenerse el proceso de masificación, por el contrario, continúa el incremento en el número de los establecimientos y en la matrícula en este nivel educativo, hasta alcanzar números muy superiores a los mostrados en los inicios del proceso ininterrumpido de crecimiento, surgido en los períodos previos de transformación estructural en la mayoría de los países de la región.

Gran parte de las modificaciones sufridas por la educación terciaria en este período tienen su continuidad hasta el presente, salvo algunos cambios sustanciales relacionados con variaciones importantes surgidas en el contexto político de la región. A estos procesos haremos referencia más adelante. Ahora bien, en cuanto a las tendencias seguidas en estos años, de modo simultáneo a la sostenida multiplicación de la matrícula, se presentan ocho fenómenos, en correspondencia con las mutaciones acaecidas en el contexto global en el que se lleva a cabo su desenvolvimiento, con cuya aparición o intensificación se modifican o se “reforman” las instituciones y los sistemas de educación terciaria:

16. Enzo Faletto, en un análisis sobre el proyecto neoliberal en el caso de Chile, hace una referencia de carácter más general: “Un papel importante lo jugó el Fondo Monetario Internacional que, con el apoyo del gobierno de Reagan en los Estados Unidos y de Margaret Thatcher en Gran Bretaña, forzarían en todas partes el abandono de las políticas keynesianas de intervención estatal en la coyuntura —pleno empleo y seguridad social— para reemplazarlas por una opción neoliberal que restableció el predominio del mercado en la asignación de recursos de las economías nacionales y propició la plena convertibilidad de las monedas y la liberalización financiera. De hecho, los gobernantes perdieron control sobre los excedentes económicos generados y sobre sus posibilidades de inversión. La llamada ‘globalización’ tiene lugar como predominio de los grandes conglomerados, tanto financieros como de empresas industriales, e incluso de servicios, que tienen presencia en los más diversos países del mundo. La dinámica de estos conglomerados está dada por la globalización del capital, que salta más allá de las fronteras nacionales. Sin embargo, la gran mayoría de los países latinoamericanos sigue dependiendo del acceso de sus productos al mercado externo, del financiamiento exterior —que hoy asume la modalidad de inversión directa— y de una tecnología avanzada cuya creación está concentrada en los países más avanzados” (Faletto, 2007:63).

- A. En primer lugar, se produce un aumento vertiginoso en el número de instituciones, la matrícula y las titulaciones en el ámbito de la educación superior privada, ocupando esta, de forma paulatina, una posición preponderante, en estos aspectos, en el conjunto de este nivel educativo en Latinoamérica (Véase la tabla 2). Las medidas de reducción del gasto público aplicadas en este período afectan los presupuestos de las universidades públicas y la ampliación del sector privado, propio de la sociedad mercado-céntrica instaurada en este momento, favorecen la multiplicación de las instituciones de educación terciaria de carácter privado y el inusitado incremento de la matrícula en las universidades y los otros establecimientos de educación superior no universitarios. En la tabla 3 se puede observar el crecimiento experimentado en la matrícula y el significativo porcentaje de esta se encuentra ubicada en los establecimientos privados.

- B. En segundo lugar, se incrementa el grado de complejidad de los sistemas de educación superior como resultado de la multiplicación de las instituciones, la masificación de la matrícula, su configuración público-privada, la mayor diversidad de instituciones universitarias y no universitarias (universidades, instituciones mono disciplinarias, facultades, institutos, colegios para universitarios, escuelas técnicas superiores), el aumento en la variedad de modalidades educativas y de educación transfronteriza, la creación de redes institucionales y de conocimiento, la movilidad académica (estudiantes y profesores) y la creación de agencias nacionales y regionales de aseguramiento de la calidad. La complejidad es mayor, asimismo, por la diversificación de las formas mediante las cuales se produce la vinculación de las instituciones y los sistemas con el medio en el cual se desenvuelven.

- C. En tercer lugar, aumenta en forma notoria la cantidad y tipo de demandas de la sociedad a la educación superior. Con el advenimiento de la sociedad del conocimiento, el destaca-

do papel desempeñado por las tecnologías de la información y la comunicación, la apertura de las economías y el requerimiento de mayores niveles de cualificación de los profesionales, técnico y, en general, de la fuerza laboral, se incrementa la presión por el acceso a las diferentes modalidades de formación en el nivel terciario. Las necesidades de acceso a la información y el conocimiento, así como a los servicios y a productos científicos y tecnológicos, generan nuevas y más intensas demandas a los centros generadores de conocimientos, provenientes de los sectores productivos, las instituciones, las comunidades y otras organizaciones sociales. A las demandas por acceso y por conocimientos, se suma la pretensión de contar con pensamientos orientadores del desarrollo económico, social, político, ambiental y cultural generado en las instituciones de educación superior, por parte de unos sistemas y establecimientos a los cuales se les reclama su relativo retraimiento en relación con los relevantes procesos vividos en la sociedad.

- D. Las diversas vinculaciones establecidas con la sociedad, como resultado del aumento de las demandas de los sectores productivos y de otros actores económicos e institucionales, así como producto de la necesaria generación de ingresos ineludible para financiar su funcionamiento básico o para ampliar sus acciones en sus diversas dimensiones institucionales, la corriente mercantilista adquiere una significativa presencia en las instituciones públicas y, con mayor fuerza, en las privadas. Estas orientaciones se ven alentadas por la preeminencia asumida por el mercado en el desarrollo de la sociedad y por las políticas públicas elaboradas en consonancia con el modelo Estado-céntrico. Varias de las titulaciones de postgrado adquieren el carácter de programas “autofinanciados”, forma mediante la cual se denomina a las carreras de postgrado financiadas con los aranceles o el pago de la matrícula por parte de los estudiantes inscritos en ellas.

Alcanzan importancia, asimismo, los programas de docencia preparados para atender demandas específicas de empresas e instituciones y otras consultorías o venta de servicios de distinta naturaleza (servicios de laboratorio, evaluaciones, estudios, productos, servicios de salud, actividades de capacitación, elaboración de planes y proyectos, asesorías), con los cuales se obtienen recursos presupuestarios destinados a mantener en funcionamiento las instituciones educativas y se brindan estímulos económicos complementarios a los académicos vinculados a estas iniciativas. Pero en donde se manifiesta de manera más clara la orientación al mercado de segmentos destacados de la educación superior se encuentra en la elaboración de los perfiles profesionales, sus competencias y prácticas formativas, definidas, con claridad, en función de las demandas del mercado.

De esta manera, se configuran establecimientos con segmentos en los cuales prevalecen formas de funcionamiento en correspondencia con la tradición universitaria pública y otros segmentos con intensas vinculaciones con los sectores productivos, dinámicas de ventas de productos y servicios (programas de prestación de servicios remunerados) y con programas y actividades docentes autofinanciadas, aumentando la complejidad en el accionar de las instituciones de educación superior contemporáneas.

Tabla 2:
América Latina. Número de instituciones de educación superior y porcentajes correspondiente a las instituciones de carácter privado. (1995, 2000-2002)

	Total instituciones (Universidades y otras IES)				Solo universidades			
	1995		2000-2002		1995		2000-2002	
Países	Nº	Privado %	Nº	Privado %	Nº	Privado %	Nº	Privado %
Argentina	1753	43,3	1851	56,3	79	53,2	77	57,7
Bolivia	81	32,1	735	91,7	35	68,6	49	73,5
Brasil	851	74,3	1180	85,1	127	46,4	156	54,5
Chile	270	90,7	222	88,7	70	64,3	62	59,7
Colombia	258	69,4	311	67,5	147	65,3	101	65,4
Costa Rica	299	75,9	52	92,3	24	84,3	52	92,3
Cuba	35	0	63	0	7	0	11	0
Ecuador	174	49,4	415	55,9	23	34,8	64	57,8
El Salvador	73	73,9	26	96,1	46	95,6	26	96,1
Guatemala	9	77,8	10	90,0	6	83,3	10	90,0
Honduras	11	63,6	10	80,0	6	66,6	10	80,0
México	670	37,0	1481	65,9	88	55,7	377	81,2
Nicaragua	14	71,4	34	88,2	11	63,6	34	88,2
Panamá	21	80,9	15	73,3	16	81,2	15	73,3
Paraguay	72	41,7	138	11,6	15	80,0	20	80,0
Perú	677	44,6	751	37,5	53	47,2	78	57,7
República Dominicana	35	80,0	40	85,0	25	96,0	24	95,8
Uruguay	21	47,6	30	53,3	2	50,0	5	80,0
Venezuela	114	47,4	150	52,6	32	46,8	42	50,0
Totales	5438	53,7	7514	65,1	812	60,7	1213	69,2

Fuente: García Guadilla, 2010

Tabla 3:
América Latina. Número de estudiantes de educación superior
(1995, 2007)

	Total estudiantes (Universidades u otras IES)					
	1995		2000-2002		2007	
Países	Nº	Privado %	Nº	Privado %	Nº	Privado %
Argentina	1.054.145	20,4	1.724.397	19,3	2.202.032	25,0
Bolivia	154.040	8,4	289.723	17,0	289.763	17,0
Brasil	1.661.034	58,4	3.479.913	69,8	5.272.877	73,0
Chile	327.084	53,7	584.657	77,6	753.398	77,0
Colombia	561.223	64,1	878.174	63,3	1.372.674	45,0
Costa Rica	83.608	23,9	144.899	42,9	144.899	43,0
Cuba	176.228	0	144.972	0	864.846	0
Ecuador	212.985	23,2	-	-	443.509	26,0
El Salvador	108.063	69,1	109.946	74,3	132.246	66,0
Guatemala	112.621	28,7	152.798	34,6	152.798	35,0
Honduras	53.802	12,5	114.606	19,7	114.606	20,0
México	1.304.147	25,2	2.236.800	33,1	2.528.664	33,0
Nicaragua	41.991	34,2	93.401	47,3	96.479	47,0
Panamá	69.540	8,4	126.551	24,8	130.838	26,0
Paraguay	52.853	46,7	82.265	50,4	156.167	57,0
Perú	643.153	35,9	837.635	48,1	952.437	54,0
República Dominicana	112.798	71,4	286.134	54,0	286.134	54,0
Uruguay	74.842	6,0	95.634	10,0	158.841	11,0
Venezuela	601.100	35,6	803.755	40,3	1.381.126	45,0
Totales	7.405.257	38,1	12.186.260	40,3	17.434.294	40,0

Fuente: García Guadilla, 2010

- E. Dos aspectos de especial relevancia se presentan en cuanto al financiamiento de la educación terciaria:
1. Por una parte, en el caso de las instituciones y los sistemas públicos, salvo muy contadas excepciones en las que se asignan determinados montos presupuestarios sin responder a ciertas exigencias en cuanto al cumplimiento con explícitos indicadores de desempeño o con políticas públicas orientadas a buscar una mayor equidad e inclusión social en la educación superior, en la mayoría de las naciones el financiamiento está sujeto a explícitas condiciones en correspondencia con las metas nacionales fijadas a la educación superior. La entrega de presupuestos a los sistemas o establecimientos para la definición sobre su uso por parte de las propias instancias institucionales, sin responder a políticas nacionales de desarrollo, no es una situación generalizada en la región (Mora Alfaro, 2014). En este sentido, si bien se vive un fortalecimiento de la autonomía universitaria en cuanto a su vida académica, sus modalidades de organización y gestión, así como en los procesos de toma de decisiones correspondientes a su materia esenciales en su funcionamiento, la elaboración de políticas públicas de educación superior en las cuales se enmarca su funcionamiento, es un aspecto relevante en la relación estados, educación superior y sociedad.
 2. Por otra parte, se establecen formas diversas de financiamiento en respuesta a iniciativas estatales de mejoramiento de la calidad de la educación superior, algunos de ellos con financiamiento externo, y mediante fondos concursables, con participación de instituciones educativas públicas y privadas. Estas formas de financiación se suman a situaciones en las cuales son partícipes de los presupuestos estatales las universidades privadas, como ocurre en Chile con las pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), creado en 1954, integrado por las universidades estatales y las denominadas en ese país como “universidades

tradicionales” (<http://www.consejoderectores.cl/web/>). Por la importancia de esta experiencia de financiamiento estatal, o fiscal, se comparte, en la tabla 4, la información sobre los presupuestos recibidos por las universidades pertenecientes al CRUCH entre 2009 y 2013. Como es sabido, estos fondos cubren solo parcialmente el monto de recursos presupuestarios de estas instituciones, lo llamativo, sin embargo, es la distribución del financiamiento público entre universidades públicas y privadas.

- F. Otros cambios relevantes se presentan en cuanto a las formas de gestión y gobernanza en las instituciones de educación superior. En correlación con la creciente complejidad de los establecimientos y los sistemas de educación superior, se incrementa, en forma gradual, la diversidad de las modalidades de gestión institucional y en las formas de gobernanza adoptadas para responder a las condiciones de masificación y a las múltiples demandas originadas en las sociedades de las cuales forman parte.

La importancia adquirida por algunas nuevas dimensiones básicas en el funcionamiento de las instituciones, tales como la internacionalización o la venta de servicios, unido al crecimiento paulatino de las matrículas y de las actividades vinculadas a organización de los estudios, la introducción de cambios en los modelos educativos y los procesos de aseguramiento de la calidad, así como la necesaria generación de ingresos, complementarios -en algunos casos-, a los recursos fiscales, son algunos de los factores que plantean nuevos requerimientos y formas de gestión en las cuales se abarquen el conjunto de elementos presentes en el accionar institucional. Las intensas relaciones establecidas con actores institucionales, productivos y sociales, enmarcadas en el proceso de ampliación de las demandas originadas en la sociedad, conducen al establecimiento de redes y alianzas por medio de las cuales se trata de generar ofertas y darle atención a los requerimientos locales, regionales y nacionales. Alrededor de estas vinculaciones se establecen formas de gobernanza con participación

de la sociedad civil y de los actores directamente involucrados en las iniciativas institucionales o de desarrollo promovidos en los diferentes ámbitos en que se desenvuelven estas acciones.

Tabla 4:
Financiamiento Fiscal por Universidad*. Años 2009-2013
(Valores en miles de pesos de cada año)

Universidad / años	2009	2010	2011	2012	2013
Universidad de Chile	33.875.754	35.272.058	36.441.502	37.628.862	40.959.714
Pontificia Universidad Católica de Chile	30.884.241	34.705.340	36.249.265	40.196.515	43.464.670
Universidad de Concepción	31.488.370	35.444.520	42.545.720	45.782.520	51.062.910
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	22.340.454	24.497.096	23.619.477	30.420.498	33.017.992
Universidad Técnica Federico Santa María	17.985.658	20.315.420	24.036.894	28.937.099	30.395.822
Universidad Santiago de Chile	19.689.290	18.720.545	18.614.992	19.168.627	21.716.769
Universidad Austral de Chile	28.978.664	25.857.390	27.835.628	30.501.462	32.630.569
Universidad Católica del Norte	10.368.539	10.894.509	11.430.311	17.123.027	17.301.467
Universidad de Valparaíso	3.625.709	3.659.603	3.807.667	4.024.469	4.230.981
Universidad de Antofagasta	5.758.042	6.241.029	6.201.565	6.283.329	7.290.576
Universidad de la Serena	4.871.113	5.171.271	5.194.002	5.883.700	6.328.960
Universidad del Bío-Bío	6.231.105	6.354.180	6.915.898	7.375.174	8.564.374
Universidad de la Frontera	4.488.067	4.340.175	4.449.046	5.076.921	6.492.567
Universidad de Magallanes	2.277.134	2.808.822	3.158.392	3.033.574	2.854.443
Universidad de Talca	10.160.308	10.630.863	11.401.686	12.186.512	13.351.888
Universidad de Atacama	1.413.398	1.413.398	1.500.167	1.560.015	1.629.713
Universidad de Tarapacá	11.057.635	11.507.438	12.618.536	13.010.018	13.000.521
Universidad Arturo Prat	4.786.799	4.908.226	4.509.840	4.828.907	4.650.924
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	6.126.392	6.421.231	5.693.888	5.913.681	5.985.049
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	1.768.745	1.840.679	1.921.302	2.058.944	2.249.221
Universidad Tecnológica Metropolitana	2.506.807	2.551.670	2.835.486	3.116.811	3.513.572
Universidad de los Lagos	2.115.792	2.179.658	2.295.399	2.353.771	2.480.004
Universidad Católica del Maule	2.246.263	2.231.557	2.575.502	3.259.853	3.090.345
Universidad Católica de la Santísima Concepción	4.776.979	6.556.164	4.925.791	7.368.876	7.913.056
Universidad Católica de Temuco	1.526.472	2.311.529	2.448.122	2.602.027	2.602.451
TOTALES	271.747.730	286.834.371	303.226.078	339.695.192	369.778.558

(* El financiamiento fiscal incluye los recursos asociados a: Aporte Fiscal Indirecto (AFI), Pagarés Universitarios TGR, Recuperación Préstamos por Crédito Fiscal y otros aportes).

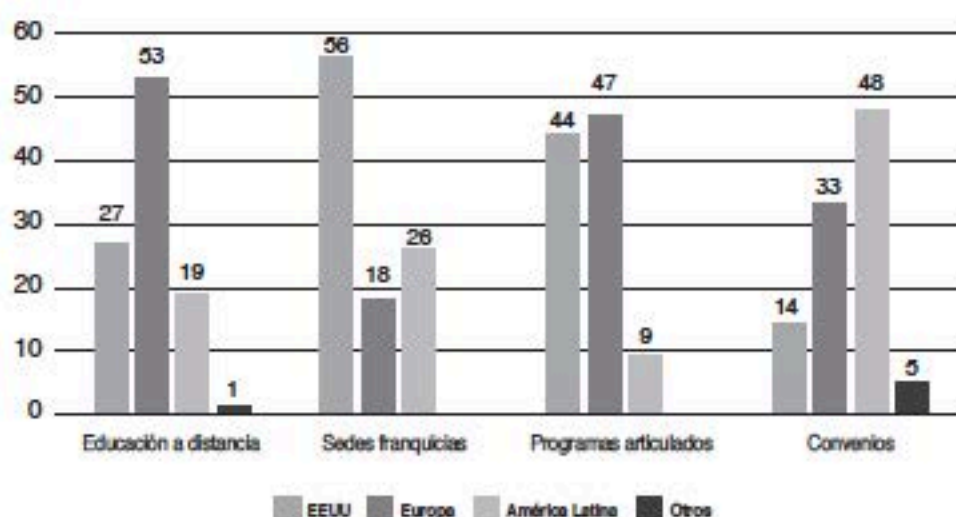
Fuente: CRUCH, 2013:623

- G. Por otro lado, con una relación estrecha con el incremento de las demandas sociales, aparece como un elemento relevante en esta dinámica de transformación de la educación superior contemporánea, la extensión de la regionalización de los establecimientos universitarios y no universitarios. La descentralización impulsada en procesos de reforma estatal o de modificaciones en los sistemas de educación superior, ha conducido a la transformación de instituciones centralizadas, ha llevado al surgimiento de nuevas universidades o instituciones de carácter técnico, teniendo como su base las antiguas sedes, recintos o unidades regionales. Simultáneamente se presenta una multiplicación de las unidades regionales, vinculadas a universidades públicas y privadas que encuentran en estas formas de organización, una manera efectiva de extender su actividad académica hacia diferentes territorios de las naciones latinoamericanas, en los cuales surgen necesidades y demandas heterogéneas, en respuesta a sus condiciones productivas, económicas, ambientales, institucionales, culturales y políticas particulares. La creación de instituciones de educación superior privadas, asentadas en estos territorios, así como la creación de centros públicos de educación terciaria amplían, de manera significativa, la presencia de la educación superior en las diversas regiones de estos países.
- H. Desde la última década del siglo pasado se incrementa, en forma sostenida, el proceso conocido como la internacionalización de la educación superior, a cuyo análisis se dedica este trabajo. En el segundo capítulo del estudio se incluye una definición amplia en la cual se tratan de recuperar los rasgos más destacados con los cuales se caracteriza a esta nueva dimensión del funcionamiento de los sistemas y las instituciones educativas terciarias en América Latina. Aquí solo hacemos mención breve a su presencia y su expansión como parte de los cambios más relevantes sufridos por la educación superior y a su colocación como uno de los ejes del desarrollo de la educación superior actual.

Favorecida por los intensos procesos de integración económica, política y cultural vividos en la sociedad contemporánea, así como por las políticas de movilidad de profesionales y estudiantes promovidas por los gobiernos, esto en los países con un mayor desarrollo relativo, en los países emergentes y en naciones con menores niveles de desenvolvimiento, la internacionalización se convierte en uno de los elementos más dinámicos en los sistemas de educación superior y en las instituciones. Esto ha llevado a su colocación como una de las dimensiones más sobresalientes en el funcionamiento institucional.

La internacionalización se integra como un eje de los procesos de planeamiento y de las diversas modalidades de gestión existentes en el ámbito de la educación terciaria. En este marco institucional se ejecutan variadas actividades y programas, entre los cuales resaltan un conjunto de iniciativas de educación transfronteriza, la presencia de las redes institucionales y de conocimiento, la multiplicación de redes y acuerdos, así como los cada vez más intensos procesos de movilidad académica (estudiantes, profesores, funcionarios). En el Gráfico 1 se presentan algunas de las modalidades de internacionalización de mayor presencia en los sistemas de educación superior de América Latina.

Gráfico 1:
Modalidades y origen de programas de internacionalización en varios países latinoamericanos. Porcentaje.



Fuente: García Guadilla, 2005.

El análisis efectuado hasta este momento nos permite comprobar las estrechas relaciones entre las transformaciones vividas en el desenvolvimiento de las sociedades latinoamericanas y las mutaciones sufridas en la educación superior de la región. La visión sobre la educación superior invariable o imperturbable no corresponde con la realidad de los sistemas contemporáneos de estos niveles educativos, aunque es claro que la intensidad de las transformaciones introducidas varían, en mucho casos, así como la orientación de los cambios, en relación con las mutaciones acaecidas en el entorno particular de cada sociedad. El estudio sobre la internacionalización en un sistema de educación superior particular pretende dar cuenta de los niveles y modalidades existentes en el caso de las universidades de Costa Rica y su extensión por el sistema de educación universitaria.

2. La internacionalización de la educación superior en la sociedad contemporánea

La internacionalización de la educación superior (ES) es un proceso cuya propagación se explica, en gran medida, por la creciente integración económica, política y cultural vivida en la sociedad actual, así como por el papel central que ocupan la información y el conocimiento en las diversas dimensiones del desarrollo contemporáneo. No ha pasado inadvertida, en los estudios sobre las transformaciones vividas por los sistemas de educación superior (SES) en el mundo, los ineludibles y estrechos vínculos existentes entre la internacionalización y la globalización. No podría ser de otra manera, pues este proceso crea condiciones propicias para el desarrollo del primero, al favorecer el inusitado crecimiento en los flujos de conocimiento, las formas de comunicación, la interrelación entre naciones, instituciones y personas, la creación y proliferación de redes, el transporte y la movilidad de los factores generadores de conocimiento y los múltiples actores, vinculados de distintas formas con las

IES y los SES ¹⁷.

La sociedad globalizada, cuyos ejes de desenvolvimiento son la información y el conocimiento, ofrece el contexto en el cual tienen lugar los procesos económicos, políticos, sociales, ambientales y culturales de la época actual, configurados, muchos de ellos, en los espacios locales o nacionales, pero cada vez más interrelacionados con el entorno global. No es, por lo tanto, ni mucho menos, una exclusiva integración de los mercados, cuya intensificación es alentada por la prevaleciente apertura de las naciones. Más significativa resulta la integración cultural, proceso en el cual confluyen múltiples identidades, cada una de ellas reclamando su espacio, dándole una tonalidad multi o pluricultural a la sociedad global que se resiste a la pregonada uniformización a pesar de las presiones ejercidas, entre otras cosas, por los patrones globales de consumo de los más diversos bienes imaginables.

Es preciso, en este sentido, tener en cuenta la continua controversia existente en relación con la naturaleza y las consecuencias de la globalización en la sociedad actual. Con frecuencia se mencionan las profundas desigualdades entre las naciones y los grupos sociales, originadas en un mundo sin fronteras económicas, como un factor perjudicial producido por el modo mediante el

17. Para Streitwieser, *"Con la aceleración de las tendencias impulsada hoy por la globalización y con su impacto sobre la educación superior, los eruditos tienen en el presente una amplia gama de temas con los que lidiar. Estos incluyen un patrón continuo, en el siglo XXI, de masificación de la participación en la educación superior, el incremento de las posibilidades de compartir información utilizando la tecnología de internet y la expansión de los medios de transporte; mayor movimiento de estudiantes y profesionales por todo el mundo con un cambio en la matriz de envío y recepción en los países y en los factores cambiantes y el empuje que conducen a ellos; desafíos en la educación pública tradicional por medio de proveedores privados, nuevos nichos; rápido desarrollo de cursos en línea abiertos masivos y otros experimentos; e incremento continuo de nuevas alianzas y colaboraciones de aprendizaje a través de cualquier variedad de configuraciones transfronterizas, entre muchas otras tendencias"* (Streitwieser, 2014:11).

cual se produce la progresiva integración en la sociedad global¹⁸. Resulta ineludible, asimismo, mencionar el significativo y positivo impacto provocado por la inagotable producción científica y tecnológica, elemento condicionante de la integración de la sociedad global, en las diversas dimensiones presentes en su funcionamiento. Entre ellas el conjunto de sistemas e instituciones ubicadas en las cada vez más abiertas formaciones sociales de nuestro tiempo. Como bien apunta García, *“Nadie se imaginaba, hace unos años, el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (sic) en el panorama educativo, con nuevas modalidades de suministro, nuevas formas de gestión y nuevos proveedores”* (García, 2006:135).

En esta perspectiva, desde luego, no pueden dejarse de lado los riesgos y desafíos surgidos de manera concomitante con el excepcional crecimiento en la producción de conocimientos, su posición como eje del desarrollo y su ramificación por la sociedad. Esto, como lo veremos enseguida, ha sido advertido por quienes estudian las transformaciones sufridas por la educación superior y los enormes retos a los cuales deben hacer frente los sistemas de educación terciaria en los países del Sur, con un menor desarrollo relativo y con mayores limitaciones para incorporar plenamente a la creación y utilización de la información y el conocimiento.

18, O'Donnell, sin desconocer los significativos efectos desfavorables de la globalización, también subraya algunos efectos “favorables” de este proceso global: *“Por otro lado, algunos aspectos de la globalización tienen beneficiosas consecuencias que suelen ser minimizadas por genéricas condenas de este fenómeno. Me refiero a hechos como las mayores capacidades que para los movimientos sociales y de protesta de diverso tipo significa el acceso a internet, teléfonos móviles, mensajes de texto, y videos y fotografías en red, el crecimiento y activismo de redes y organizaciones internacionales que apoyan diversos movimientos populares, indígenas y ecológicos, la expansión de algunos tipos de educación a través del internet; la posibilidad de acceder en forma instantánea a noticias mundiales y a información provista por diversas redes e instituciones, y, en general, la resultante expansión de espacios públicos y redes dialógicas”* (O'Donnell, 2010: 256).

Para los propósitos del análisis de la internacionalización y sus interrelaciones con la sociedad global, es indispensable resaltar el carácter desigual existente entre naciones, empresas, instituciones y grupos sociales en cuanto a las capacidades de generación y acceso a los abundantes volúmenes de información y conocimiento, así como las notables diferencias existentes en relación con la posición y la participación en los flujos por medio de los cuales transitan estos recursos por el tejido social global.

La UNESCO, centra su atención en la presencia de estas extraordinarias brechas, acompañantes en la instauración y el funcionamiento de la sociedad del conocimiento, al apuntar lo siguiente en su informe sobre la educación en América Latina, en 2013: *“El desarrollo de la sociedad del conocimiento no es igual en todos los países. En este tránsito se generan nuevas brechas y nuevos peligros de exclusión en la misma medida que aparecen nuevas oportunidades de bienestar colectivo e individual... Para avanzar en la senda de la sociedad del conocimiento, los países de América Latina y el Caribe deberán masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad”* (UNESCO, 2013:140) ¹⁹.

Partiendo de estas consideraciones sobre las heterogeneidades presentes en el integrado mundo de hoy y la complejidad de un proceso con el cual se esperaba el surgimiento de una suerte de uniformización general, nunca ocurrida, en parte por la persistencia de las desigualdades reinantes y en parte por el reforzamiento de las identidades locales, nacionales y regionales, provocadas por una suerte de resistencia a la pretendida uniformidad global

19. En el propio informe de la UNESCO se señalan tres desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe, en su integración en la sociedad global del conocimiento: A) Asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social B) Responder a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo: generar una capacidad propia de producción científica y tecnológica. C) Conectarse mejor y abrirse a sus propias sociedad (UNESCO, 2013: 140-141).

o por una dispuesta integración en la sociedad global a partir de los elementos identitarios propios.

En un estudio sobre la educación terciaria publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se enfatiza en el hecho de la aceleración sufrida por el proceso de internacionalización de la educación terciaria durante las últimas dos décadas. De manera apropiada, en el estudio se afirma que este inusitado crecimiento, en tanto se produce, “en respuesta a” y “en coincidencia con” el más amplio proceso de globalización, con frecuencia origina una confusión en la terminología y en los conceptos. (OCDE, 2009:235).

En el trabajo de la OCDE, se reitera en la necesaria distinción entre globalización e internacionalización, sin dejar de lado la estrecha relación existentes entre uno y otro de estos procesos: *“El proceso de globalización se puede definir como ‘la ampliación, profundización y aceleración de la interconexión mundial’ (Held et al. 1999) y la aparición, en las últimas tres décadas, de ‘complejas redes de relaciones electrónicas entre instituciones y entre personas, creando un entorno abierto de información y comunicación sincrónica en tiempo real’ (Marginson, 2004). Como resultado de los avances económicos, tecnológicos y del conocimiento, los países y las personas están cada vez más integrados, independientemente de las fronteras nacionales, aunque Knight y de Wit (1997) indican que la globalización afecta a cada país de manera diferente debido, a su historia individual, sus tradiciones, cultura y prioridades”*(OCDE, 2009:236).

Por el contrario, según el informe de la OCDE, sustentado en los abundantes trabajos de Knight, la internacionalización es un proceso con características muy diferentes, pues según la autora, esta respeta la diversidad cultural y contribuye a “preservar el Estado-nación”. En el informe se señala lo siguiente sobre esta distinción: *“(...) el proceso de internacionalización se relaciona con el “proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones o la oferta*

de la educación terciaria” (Knight, 2003). Según Knight (2001) el elemento clave en la internacionalización es la noción de la relación entre las naciones y las identidades culturales, lo cual implica que se conservan el estado-nación y la cultura. Mientras tanto, la homogeneización de la cultura, es a menudo citada como una preocupación crítica o un efecto de la globalización (Scott, 1998)” (OCDE, 2009:236).

Como hemos analizado hasta ahora, la constitución de la presente sociedad global, denominada como la “sociedad de la información” o la “sociedad del conocimiento”, encuentra en los avances continuos en la producción científica y tecnológica y en la generación de incalculables volúmenes de información -así como en la posición adquirida por estos, como eje de los procesos de desenvolvimiento de la sociedad-; algunos de sus rasgos distintivos²⁰. Los desafíos enfrentados por las sociedades son de gran calado y llevan a Marmolejo a plantearse una interrogante generadora de múltiples razonamientos y respuestas, *¿Cómo atender las necesidades actuales y futuras de nuestras sociedades en el contexto de una sociedad del conocimiento cada vez más internacionalizada y competitiva?* A lo cual le agregaría, con una capacidad de generación, acceso y uso de la ciencia y la tecnología cada vez más desigual, a pesar de los mayores flujos de conocimientos y a la existencia de instrumentos técnicos extendidos por toda la sociedad. (Marmolejo, The Chronicle of Higher Education, 2012).

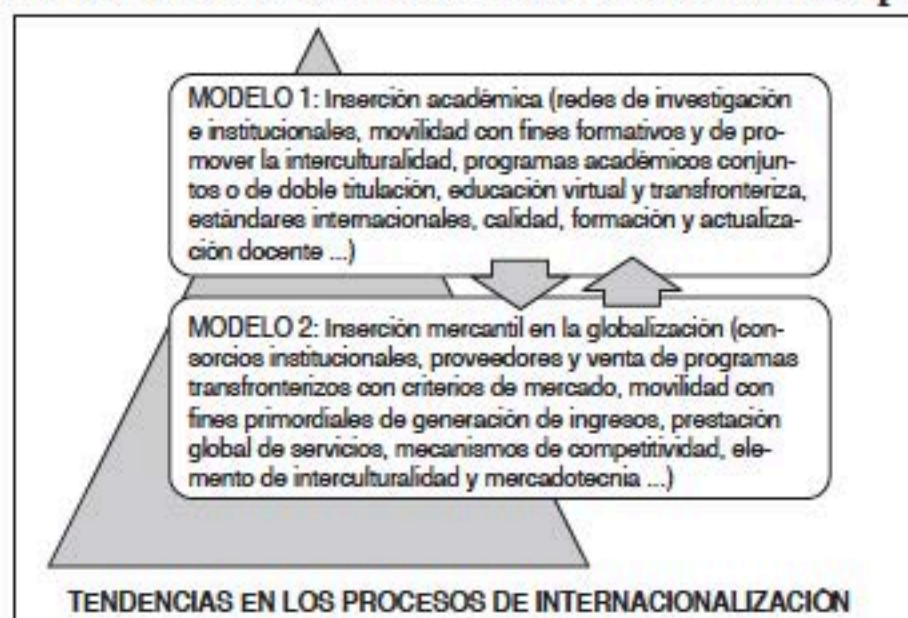
20. En el mismo informe de la UNESCO de 2013, se menciona esta circunstancia: “Los procesos actuales de modernización están en gran medida determinados por la emergencia de la sociedad del conocimiento (también caracterizada como ‘de la información’ o ‘postindustrial’); más que una transformación social acabada, se trata de una tendencia, y para los países en vías de desarrollo, de un horizonte al que aspiran (Castells, 2000). Un aspecto fundamental de esta transformación es la centralidad que adquiere el conocimiento en todas las relaciones sociales. La estructura ocupacional cada vez demanda más calificaciones; las nuevas tecnologías de la información y comunicación redefinen nuestra vidas (incluso las relaciones más personales), exigiendo progresivamente un mayor uso de conocimientos aplicados, habilidades de comunicación compleja, capacidades matemáticas básicas, pensamiento experto y sistémico entre otras” (UNESCO, 2013:131).

En este, como en el conjunto de procesos originados en la sociedad globalizada, las disparidades entre regiones, países y grupos sociales es un aspecto esencial, condicionante de la diversidad encontrada en los procesos de internacionalización de la educación superior. Ahora bien, según lo planteamos al inicio de este apartado, entre globalización e internacionalización existe una estrecha relación, que es absurdo separar en forma conceptual o práctica. Pero, dándose esa tocante vinculación entre ambos procesos, es obligado evitar la confusión entre ellos, de tal manera de obtener una comprensión más precisa sobre las características de la internacionalización, objeto de este estudio.

En este sentido, contemplando las interrelaciones entre globalización e internacionalización, así como teniendo presentes las diferencias apuntadas por varios autores entre ambos procesos, sí resulta pertinente destacar la presencia de dos modelos o tipos de internacionalización, no necesariamente disociados el uno del otro, sino, por el contrario, con varios y complejos puntos de encuentro, pero en los cuales se expresan las tendencias distinguidas en el conjunto de orientaciones a las cuales responden los procesos particulares de internacionalización llevados a cabo en el Norte y en el Sur.

Gráfico 2:

Dos modelos de internacionalización de la educación superior



La presencia de estos modelos o tipos de internacionalización se relaciona con la creciente mercantilización de la educación terciaria, expresión empleada sin un sentido peyorativo, sino como la verificación de una tendencia clara en el desarrollo de este nivel educativo en sociedades con condiciones muy desiguales (Brunner y Uribe, 2007) ²¹.

En el primer caso (Modelo 1), se trata de un tipo de internacionalización impulsada desde la tradición universitaria, conservando su misión social, adaptándola al signo de los tiempos, sin modificar su esencia de bien público. El impulso de esta modalidad se efectúa desde los ámbitos estatal y privado desde los cuales se provee este servicio educativo.

El segundo caso (Modelo 2), se trata de un tipo de internacionalización llevada a cabo, asimismo, de manera indistinta por IES estatales y privadas, con un sentido diferente, en el cual en un lugar preponderante, junto a los esfuerzos por propiciar la interculturalidad y la movilidad, a la generación de ingresos, la proyección de una imagen de institución moderna e integrada en la sociedad global y entendiendo las acciones institucionales ejecutadas en este campo como un elemento con el cual se insertan en el mercado universitario global²².

21. En los albores del siglo pasado Ferro Bayona percibía esta tendencia en la educación superior de la región: "(...) debemos tener en cuenta que el *espíritu mercantilista*, que lo invade todo, se filtra poderosamente en la educación. Así como se da una búsqueda por romper el provincialismo cultural, junto con la voluntad de utilizar lo mejor posible los instrumentos modernos de la comunicación para hacer de la educación un ámbito alcanzable para la humanidad, se encuentran agazapados intereses y motivaciones mercantilistas, que tienen por principal objetivo el lucro, no importando ni la calidad ni el desarrollo cualitativo de los conocimientos" (Ferro, 1996:17).

22. En el criterio de García, esta sería una tendencia cuya extensión se relaciona con la mayor importancia adquirida por la internacionalización en las IES, con independencia de su naturaleza: "*Por tanto, la internacionalización se está moviendo de la periferia al centro de atención de las instituciones académicas. Y en la medida en que gana importancia, se vuelve más empresarial, y entremezclada con procesos de comercialización y competitividad, incluso para el caso de las universidades públicas. La internacionalización 'lucrativa' (Knight, 2004) asume diversas formas, a través de las tendencias de la educación superior transnacional o educación sin fronteras, las cuales dan cuenta de los movimientos reales o virtuales de estudiantes, maestros, conocimientos y programas académicos de un país a otro*". (García, 2006:139).

Los entrecruzamientos entre estos modelos de internacionalización se relacionan con la heterogeneidad existente en el ámbito de la IES, en cuyo seno se desenvuelven tendencias diversas y en algunas oportunidades discordantes o en el entorno más amplio de los sistemas de educación superior y sus subsistemas, caracterizados también por una multiplicidad de corrientes y tipos de desarrollo, propios de una institucionalidad compleja y con frecuencia con ausencia de marcos políticos y estratégicos que den coherencia o cohesión a su funcionamiento ²³.

Con frecuencia, se presentan algunas tensiones entre la convivencia de estos modelos. Así, por ejemplo, la inclusión en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS), de la educación superior como uno de los servicios a ser negociados, generó una reacción en el campo de la educación terciaria para reafirmar el carácter de bien público de la educación (García, 2006:136). Así como este, diversos episodios se presentan en un período en el cual las transformaciones en los SES y las relaciones entre estos y los Estados y su insoslayable integración en la sociedad global, generan dinámicas renovadas y nuevas estrategias para adaptarse

23. Guido y Guzmán se refieren a las potencialidades, beneficios y riesgos de la internacionalización, según un estudio elaborado para GUNI, en el cual se encuestaron a autoridades de IES en 95 países del mundo. De acuerdo con las autoras, *"Dentro de los beneficios se mencionaron a funcionarios y estudiantes más orientados hacia una perspectiva internacional, el mejoramiento de la calidad académica, el fortalecimiento de la investigación y la producción de conocimiento, innovación en el currículum, en la docencia y en la investigación, promoción de mayor entendimiento y solidaridad internacional. Dentro de los riesgos se señalaron los siguientes: homogenización y comercialización de los programas educativos, incremento en el número de títulos extranjeros y/o proveedores de baja calidad, pérdida de cerebros, crecimiento elitista en cuanto al acceso a las oportunidades de educación internacional, sobreuso del inglés como un medio de instrucción, y pérdida de la identidad cultural y nacional"* (Guido y Guzmán, 2012:9).

a las condiciones originadas con la apertura e integración de las sociedades contemporáneas ²⁴.

Según lo destaca Stubrin, *“La UNESCO fue también en 1998 y con motivo de la Conferencia Mundial de la Educación Superior celebrada en París, una suerte de caja de resonancia de la desconfianza con la que la comunidad académica internacional recibió la decisión del CATS. En esa oportunidad, se acuñó el principio de que la educación superior es un bien público como una clara respuesta a la eventualidad de que se convirtiera, en efecto, en un servicio comercial transnacional”* (Stubrin, 2010:25).

Más adelante, en 2002, relata el propio Stubrin, con la participación de la UNESCO y OCDE se acuñó el controvertido término de *bien público global* para la educación superior, con lo cual se trató de establecer la conexión con la pretendida exportación de servicios educativos y los cada vez más intensos procesos de internacionalización presentes en el ámbito de la educación terciaria (Stubrin, 2010:25-26).

Sobre este tema merece la pena transcribir tres de los acuerdos incluidos en la Declaración de Mar del Plata (4, 5 y 16), emitida durante la XX Cumbre de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, celebrada en 2010. (En este enlace se encuentra la Declaración completa: <http://segib.org/cumbres/files/2010/03/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>)

24. Como bien se apunta en el informe de UNESCO, aunque no se pueda generalizar como lo demuestra el reciente caso de Costa Rica, *“Las nuevas exigencias provocaron también profundos cambios al interior de las universidades. Sus antiguos códigos medievales fueron reemplazados por la estandarización y burocratización de procedimientos; sus divisiones disciplinares aparecerían cada vez más como obsoletas ante el surgimiento de nuevos modos de producción de conocimientos interdisciplinarios, muchas veces vinculados con procesos de innovación productiva y tecnológica. Asimismo, el financiamiento tendió a la diversificación y organización en base a criterios de productividad y calidad, disminuyendo el aporte de libre disposición que en etapas anteriores les suministraran los estados u otras entidades. Esto ha obligado a muchas universidades a generar nuevos ingresos cobrando aranceles a los alumnos, vinculándose con la empresa, y vendiendo servicios”* (UNESCO, 2013:132).

Acuerdo 4: Reafirmar que la educación, en cuanto a bien público se refiere, es una herramienta de fomento del ejercicio diario de integración y productividad, e igualmente de patrocinio de modelos y sistemas de desarrollo que promuevan sociedades democráticas, solidarias y participativas, buscando la convergencia de sistemas de educación superior con los programas de desarrollo científico, tecnológico, ambiental y cultural de nuestros países, y también la incorporación de los saberes ancestrales y colectivos a los conocimientos.

Acuerdo 5: Promover en el desarrollo de las políticas nacionales, la plena disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios de educación del Estado.

Acuerdo 16: Consolidar las redes y espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional que favorezcan la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica, de acuerdo con las normativas vigentes en cada país e impulsen las transformaciones orientadas a reafirmar la misión de las universidades en nuevos contextos, ofreciendo mayores opciones para los estudiantes y posibilitando respuestas más adecuadas a las demandas sociales.

No estuvo ausente, en esa oportunidad, como era de esperar, ni la reafirmación sobre el carácter de bien público asignado a la educación, ni la importancia de la internacionalización en los diversos espacios en los cuales se promueven las interrelaciones entre las IES ²⁵.

25. Véase, Gentili, Pablo, "La integración educativa iberoamericana: entre avances y desafíos". El País, Madrid: Blog Sociedad, Contrapuntos, 09 de septiembre de 2014 <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/09/la-integracion-educativa-iberoamericana-entre-avances-y-desafios.html>

Como lo señala la investigadora Gacel-Ávila, al estudiar la internacionalización en el caso de México, *“A mediados de los noventa, la apertura económica provoca la necesidad de formar recursos humanos con competencias internacionales, que provoca un crecimiento notable en la cantidad de actividades internacionales en el terreno académico y universitario. Aparece en Europa en el marco de la construcción de la ciudadanía europea, un nuevo concepto de movilidad académica y de internacionalización, que se promueve como medio para el mejoramiento de la calidad y de la pertinencia educativa, así como para el desarrollo de la capacidad nacional e institucional. Dicho concepto será rápidamente tomado como modelo por el resto del mundo. Al inicio de los años 2000, muchas son las instituciones latinoamericanas que adoptan las estrategias de internacionalización como eje estratégico de desarrollo institucional para alcanzar mayor calidad educativa y enfrentar los desafíos del Siglo XXI. El concepto de cooperación internacional para el desarrollo se ve sustituido por el de cooperación horizontal”* (Gacel-Ávila, 2005:4).

Lo más destacado, en este sentido, lo constituye la referencia a las modificaciones en las condiciones del contexto en el cual se desenvuelve la educación terciaria y los ineludibles cambios introducidos en el ejercicio académico de los SES y las IES, así como la incorporación de la internacionalización como una dimensión esencial en el desarrollo institucional y en el funcionamiento de la gestión en los establecimientos educativos terciarios.

Esto, desde luego, sin dejar de lado otros elementos novedosos surgidos en el cada vez más interconectado espacio global de la educación superior, desde el cual se originan diversas tensiones y presiones sobre las IES, en un entorno en el cual las desigualdades en cuanto a las jerarquías y calificaciones de las instituciones están a la orden del día, por lo general desatendiendo las condiciones diversas en las cuales tiene su desenvolvimiento las IES y los SES.

Como es bien sabido, el medio particular en el cual tiene su desarrollo los establecimientos de educación superior, condiciona, de modo categórico, las posiciones ocupadas en el marco global en el cual se desenvuelve la educación superior y las posibilidades de una integración más dinámica y eficaz en los procesos de internacionalización. Esta situación se torna más pronunciada, como lo analizaremos más adelante, ante la ausencia o la debilidad de las políticas públicas con las cuales se promueva la internacionalización y se creen las estrategias nacionales y las condiciones requeridas para acometer los procesos de integración en los procesos globales.

Ordorika se refiere a esto, en el siguiente ilustrativo texto, *“La existencia de un campo internacional en la educación superior que se manifiesta como un mercado global de universidades abre un intenso proceso de competencia por prestigio y recursos entre las instituciones postsecundarias (Marginson & Ordorika, 2007). El mercado global está segmentado y, por supuesto, no todas las universidades del mundo aparecen siquiera en la competencia real en el ámbito internacional. El mercado global está mediado por un sistema de valorización a través de tablas comparativas de productividad y desempeño en la producción de conocimientos o en mediciones de prestigio y del estatus mundial de las instituciones. Es por esto que en el ámbito institucional la lógica de la productividad y de la competencia entre instituciones da lugar a los sistemas de ranqueo (rankings) internacionales y a los sistemas de jerarquización institucional. Los más conocidos son el de la Universidad de Shanghái Jiao Tong, y el de Times Higher Education Supplement en Gran Bretaña²⁶. Estas tablas o comparaciones, han capturado la atención mundial en lo que constituye un signo de la existencia de un nuevo mercado global. Al mismo tiempo, las comparaciones dan lugar a efectos materiales e ideo-*

26. En el siguiente enlace se puede ver el ranking mundial de universidades preparado por la Universidad de Shanghái 2014 (Jiao Tong University): <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>

lógicos en la estructuración de este mercado como un sistema de poder (Ordorika, 2007:182-183).

Las referencias incluidas en este apartado del estudio, tiene la intención de mostrar algunos de los condicionantes establecidos por el contexto en el cual tienen lugar los procesos de internacionalización impulsados por la educación superior en sociedades, subregiones y regiones con diversos niveles de desarrollo y con realidades diferenciadas, desde las cuales procuran integrarse en el espacio global de la educación terciaria. De la misma forma, pretende mostrar, de manera muy resumida, algunas de las complejas características de estos procesos, así como las claras interrelaciones existentes entre la internacionalización y la creciente integración vivida por la sociedad global, en sus múltiples dimensiones. La consideración sobre estas condiciones es un elemento esencial para la elaboración de las políticas y el diseño de las estrategias adoptadas por la IES y los SES, con el propósito de fortalecer esta nueva dimensión del funcionamiento institucional y de favorecer su integración en el interconectado medio de la educación superior, la cultura, la información y el conocimiento.

3. Hacia una definición multidimensional de la internacionalización de la educación superior

Partiendo de la indiscutible relevancia adquirida por la internacionalización en el desarrollo de la educación contemporánea, se considera de mucha importancia contar con una conceptualización sobre este proceso como una manera de evitar las frecuentes confusiones originadas con el constante uso del término, como un aspecto primordial en los estudios con los cuales se producen los sucesivos acercamientos a su comprensión y como un elemento destacado para la formulación de políticas y estrategias nacionales e institucionales dispuestos para promover su desarrollo.

En los estudios sobre la internacionalización de la educación superior se han elaborado diversas definiciones, la mayoría de ellas concordantes en cuanto a los elementos característicos de un proceso de creciente relevancia en el funcionamiento de los sistemas educativos contemporáneos.

No obstante, para la OCDE, *“el proceso de internacionalización se manifiesta de diversas formas, y a menudo no hay acuerdo so-*

bre qué significa la internacionalización en la práctica” (OCDE, 2009:238) ²⁷. Por esta razón, entre otras, resulta oportuno tratar de realizar un esfuerzo por acercarse a una comprensión de este proceso, partiendo de su manifiesta complejidad, tomando en cuenta las diversas dimensiones que lo integran y revisando alguna de las elaboraciones aportadas por varios de los investigadores sobre este tema.

Una manera de entender la internacionalización la encontramos en un trabajo sobre el tema elaborado por Siufi, en el cual se establece la relación con el proceso de globalización y reduce los beneficios del proceso en la presencia y visibilidad de las IES en el entorno global. Para la autora, *“La internacionalización se interpreta como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización. Es a la vez un objetivo y un proceso, que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que genera beneficios del exterior” (Siufi, 2009:125).*

Wächter, por su parte, ofrece una definición muy precisa –el “concepto estándar”– en la cual resume los aportes de varios autores y en donde destaca la integración de la dimensión internacional en la docencia y la investigación: *“A los efectos de este ensayo, internacionalización de la educación superior es entendida como el proceso de integración de una dimensión internacional en las*

27. A esto es a lo que parecen referirse Knight y de Wit cuando coinciden en el señalamiento de una serie de mitos o ideas equivocadas sobre la internacionalización, expuestas a continuación:

- *La internacionalización es parecida a enseñar inglés*
- *La internacionalización es parecida a estudiar en el extranjero*
- *La internacionalización es parecida a enseñar una asignatura internacional*
- *La internacionalización significa tener muchos estudiantes internacionales*
- *La internacionalización puede implantarse con éxito con sólo unos cuantos estudiantes internacionales en el aula*
- *Las competencias interculturales e internacionales no tienen por qué evaluarse necesariamente como tales*
- *Con cuantos más convenios cuenta una institución, más internacional es*
- *La enseñanza superior es internacional por su propia naturaleza*
- *La internacionalización es un objetivo en sí misma (de Wit, 2011:82).*

funciones de docencia e investigación en una institución de educación superior. Este es el concepto estándar en que se basa hoy la investigación sobre internacionalización. Por razones que se explican a continuación, la función docente es de vital importancia en el proceso de internacionalización”(Wächter, 1999:12).

Asimismo, incluimos una definición ofrecida por la OCDE, sustentada, como la mayoría de ellas, en lo expuesto de manera profusa por Knight. Para la OCDE, (...) *el proceso de internacionalización se relaciona con el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones o la oferta de la educación terciaria* (Knight, 2003). Según Knight (2001) *el elemento clave en la internacionalización es la noción de la relación entre las naciones y las identidades culturales, lo cual implica que se conservan el estado-nación y la cultura. Mientras tanto, la homogeneización de la cultura, es a menudo citada como una preocupación crítica o un efecto de la globalización* (Scott, 1998). *La internacionalización – por respetar y ayudar a preservar el estado-nación – es por lo tanto vista como un concepto muy diferente* “(OCDE, 2009:236).

Knight, partiendo también del denominado por Wächter como el “concepto estándar”, cuyos elementos básicos fueron originalmente elaborados por la misma autora, incorpora otros elementos en lo que ella califica como una definición de trabajo: *“La internacionalización de la educación superior a nivel nacional/sectorial/institucional, consiste en un proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, las funciones y la oferta de la educación postsecundaria”* (Knight, 2004:11).

En esta ampliación de su propio concepto, Knight incorpora la internacionalización en tres niveles (nacional/sectorial/institucional), aspecto relevante con el cual se supera una definición centrada en el ámbito del funcionamiento institucional. Teniendo con claridad este proceso un evidente carácter multidimensional y abarcando diversos niveles de desenvolvimiento -desde nuestro

punto de vista y partiendo del entorno en el cual se desarrolla la educación superior de Costa Rica, aunque no de manera exclusiva, el institucional, el nacional, el subregional y el global-, es necesario tratar de elaborar una definición más comprensiva, con la cual hacer un intento por dar cuenta de un proceso complejo y abarcador de diversas dimensiones y niveles. Por todo lo afirmado, no resulta ser esta una tarea sencilla, pues como lo afirma Stubrin, *“El panorama de la internacionalización es tan vasto que resulta inabarcable”* (Stubrin, 2010:20).

3.1. Formas de internacionalización

En primer lugar, es importante hacer mención a la existencia de distintas formas de internacionalización. Esta diferenciación de modalidades o formas fue integrada en los estudios llevados a cabo por OCDE (OCDE, 2009:239-242). En estos se distinguen las siguientes cuatro formas de internacionalización:

A. Convergencia de los sistemas de educación terciaria y acuerdos de reconocimiento internacional

Esta es una de las modalidades de internacionalización de mayor relevancia, pues su desarrollo condiciona de manera muy clara a otras de las formas de internacionalización existentes y a los procesos particulares de integración de la educación terciaria. En Europa se establece el Sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), el cual cubre a los países signatarios de la Declaración de Bolonia. *“(...) originalmente el ECTS fue utilizado para promocionar la movilidad estudiantil en Europa y facilitar la transferencia de créditos completados en el extranjero. Desde allí ha evolucionado en un sistema de acumulación de créditos y en la expansión de un espacio de educación superior europeo constituido a partir de la gradual convergencia de las estructuras educacionales y de la exploración de puntos comunes entre programas académicos, en concordancia con los objetivos principales de la Declaración de Bolonia de junio de 1999”* (Tunining Project, 2013:15).

En el ámbito de América Latina se han hecho esfuerzos por avanzar hacia la creación de un Espacio de Educación Superior Latinoamericano o Iberoamericano y se generó en el marco de Tunning, una propuesta de creación del Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), sin que estén muy claros los resultados alcanzados, más allá de la constatación de una significativa diversidad existente en este campo en la región y la expresión asumida por gobiernos y SES en el sentido de avanzar en una transformación de la educación superior orientada por nuevos criterios y mecanismos de convergencia.

En el caso de Centroamérica, se llevó a cabo un proyecto, en el marco del PAIRCA II, iniciativa ejecutada por el Sistema de Integración Centroamericana (SICA), con el apoyo de la Unión Europea (UE), dirigido a poner en práctica un proceso de armonización de la educación universitaria centroamericana. Asimismo, se participó, junto a otras IES de la región, en un Proyecto Alfa, asimismo apoyado por la UE, con el cual se trata de establecer un Marco de Cualificaciones en América Latina (CSUCA, 2013) ²⁸. En el CSUCA se comparte, entre otras, la definición sobre el marco de cualificaciones adoptado por el Ministerio de Educación español, según el cual, *“Un marco de cualificaciones es una estructura, internacionalmente reconocida, donde todas las cualificaciones son descritas de una forma coherente que permite relacionarlas y compararlas y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo del aprendizaje permanente y en el mercado laboral internacional”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España CSUCA, 2013:12).

28. “(...) cualificación es, ‘cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido’. Así, una cualificación corresponde a lo que en Centroamérica se denomina grado académico, como por ejemplo, los de bachillerato universitario, licenciatura, maestría o doctorado, entre otros. Sin embargo, este ejercicio de repensar las titulaciones, que obedece a la necesidad de garantizar la calidad educativa y de mejorar la pertinencia de la oferta de la Educación Superior ‘es una vía para estructura cualificaciones existentes y nuevas, con afirmaciones claras y precisas acerca de lo que los estudiantes deben ser, saber o ser capaces de hacer al concluir cada ciclo de estudios’ (Malo, 2012)” (CSUCA, 2013:11).

En el campo del aseguramiento de la calidad se han promovido acciones y se han elaborado mecanismos para avanzar en el reconocimiento mutuo de carreras acreditadas, a partir del reconocimiento de la entidades de acreditación y de los instrumentos empleados para llevar a cabo los procesos de aseguramiento de la calidad en los espacios en los cuales ellas actúan (Stubrin, 2010).

B. Internacionalización de contenidos de los programas y de la oferta

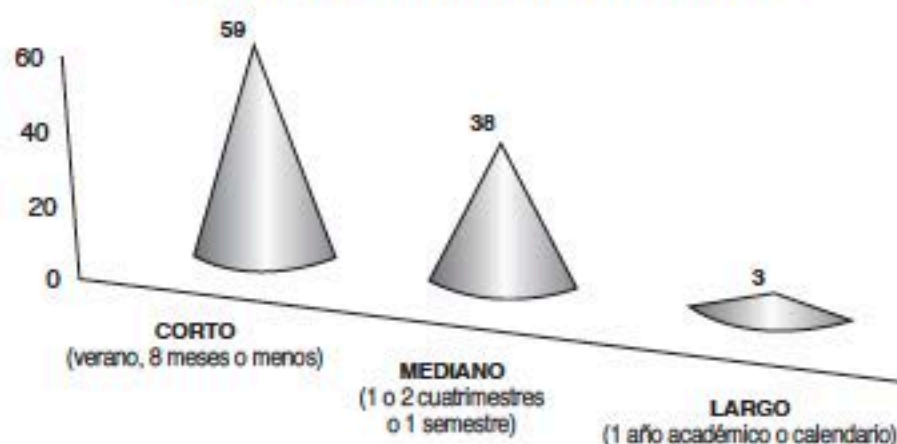
Esta es una de las formas de internacionalización de las más importantes y novedosas, así como aquella cuya aplicación se encuentran los más desiguales niveles de avance. Forma parte de esta modalidad la internacionalización del currículum, así como acción cuya ejecución implica la introducción de los contenidos internacionales en los programas y la oferta académica, así como el diseño de actividades docentes de distinta duración establecidas con el propósito de favorecer la movilidad de profesionales y estudiantes y de integrarse en los procesos de internacionalización. Guido y Guzmán, señalan con claridad el significado de la internacionalización del currículum en el siguiente texto: “(...) *se visualiza la internacionalización del currículum no como una materia específica dentro del plan de estudios, sino como la conjunción de contenidos y métodos de enseñanza que le permiten al estudiantado explorar la perspectiva internacional dentro de su disciplina, comprender y respetar la diversidad nacional y la de otros países, desarrollando competencias comunicativas que le permiten responder de manera creativa y respetuosa a nuevas formas de interrelación*” (Guido y Guzmán, 2012:11).

Esta forma de internacionalización ha sido calificada, de modo reiterado, como la “internacionalización en casa”, por su intención de incorporar en el proceso formativo efectuado por los estudiantes y, obviamente a los diseñadores de las mallas curriculares, la perspectiva internacional con la cual comprender la diversidad y la pluriculturalidad reinante en la sociedad nacional, regional y global.

C. La movilidad de las personas

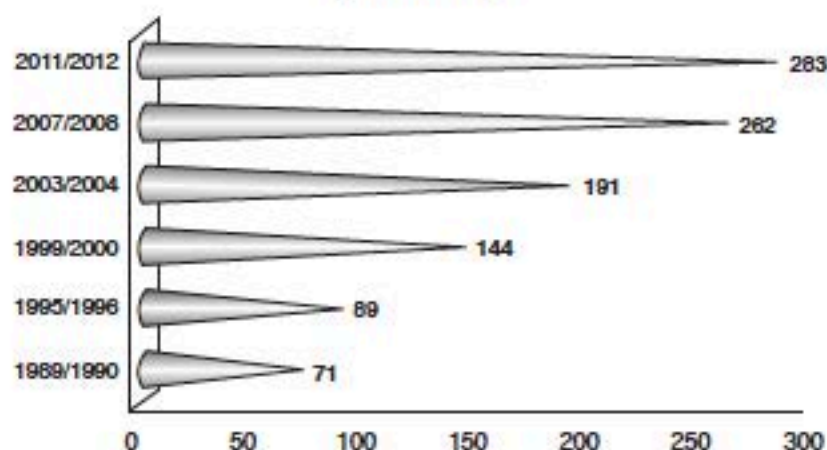
Esta, sin duda, es la forma de internacionalización más llamativa y en la cual se hacen los más importantes esfuerzos políticos e institucionales para su impulso. Con alguna frecuencia se consideran como sinónimos a la movilidad de profesionales y estudiantes y a la internacionalización, dejándose de lado a las otras formas esenciales asumidas por estos procesos. En el caso de los Estados Unidos, país en donde la recepción de estudiantes provenientes de diferentes países y la salida de sus propios estudiantes hacia el exterior (study abroad), adquiere mucha relevancia en la actualidad, predomina la participación en cursos cortos y de mediana duración, y la participación en cursos en los cuales se obtienen créditos, tal y como se muestra en los Gráficos 3 y 4, incluidos a continuación:

**Gráfico 3:
Duración de estudios en el extranjero**



Fuente: Institute International Education, Open-Doors, 2013.
www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

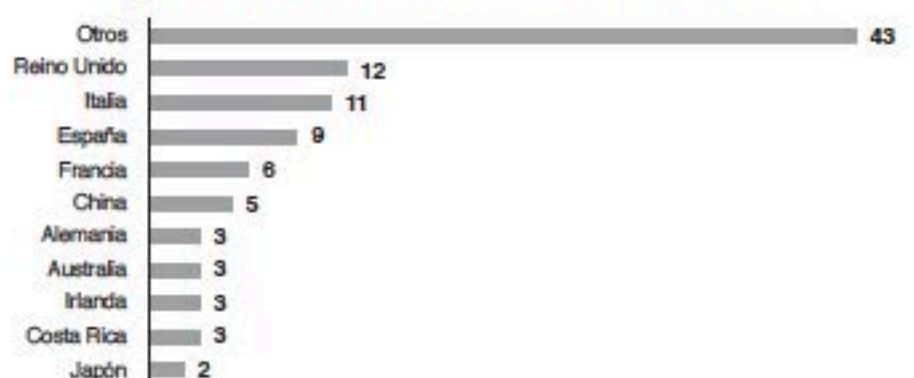
Gráfico 4:
Estudiantes de Estados Unidos que estudiaron
en el exterior por créditos académicos
(en miles)



Fuente: Institute International Education, Open-Doors, 2013.
www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

Resulta de gran interés en este caso, observar, por una parte el lugar de destino de los estudiantes estadounidenses. Entre estos, Costa Rica mantiene una importante posición como lugar hacia donde se movilizan los estudiantes, esto se muestra tanto en el Gráfico 5 como en la Tabla 5, colocados más adelante.

Gráfico 5:
Principales destinos para estudiar en el extranjero
para los estudiantes de Estados Unidos



Fuente: Institute International Education, Open-Doors, 2013.
www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

Por otra parte, se presenta la información sobre los lugares desde los cuales provienen los estudiantes participantes en los programas ofrecidos por el sistema de educación superior de ese país (Véase la Tabla 5). Es importante subrayar, en este sentido, la significativa posición ocupada por los países emergentes, tales como la India y China, naciones con una creciente participación en los procesos de movilidad.

Tabla 5:
Principales destinos* para estudiar en el extranjero
para los estudiantes de Estados Unidos

Puesto	Lugar de origen	2010-2011	2011-2012	% del Total	% de Variación
	Total	273.996	283.332	100,0	3,4
1	Gran Bretaña	33.182	34.660	12,2	4,5
2	Italia	30.361	29.645	10,5	-2,4
3	España	25.965	26.480	9,3	2,0
4	Francia	17.019	17.168	6,1	0,9
5	China	14.596	14.887	5,3	2,0
6	Alemania	9.018	9.370	3,3	3,9
7	Australia	9.736	9.324	3,3	-4,2
8	Costa Rica	7.230	7.900	2,8	9,0
9	Irlanda	7.007	7.640	2,7	9,0
10	Japón	4.134	5.283	1,9	27,8
11	Argentina	4.589	4.763	1,7	3,8
12	India	4.345	4.593	1,6	5,7
13	Sudáfrica	4.337	4.540	1,6	4,7
14	Brasil	3.485	4.060	1,4	16,5
15	México	4.167	3.815	1,3	-8,4
16	Ecuador	3.107	3.572	1,3	15,0
17	República Checa	3.291	3.477	1,2	5,7
18	Israel	3.441	3.189	1,1	-7,3
19	Chile	3.280	3.064	1,1	-6,6
20	Nueva Zelanda	2.900	2.969	1,0	2,4
21	Dinamarca	2.478	2.876	1,0	16,1
22	Grecia	3.428	2.701	1,0	-21,2
23	Korea del Sur	2.487	2.695	1,0	8,4
24	Perú	2.448	2.680	0,9	9,5
25	Austria	2.736	2.657	0,9	-2,9

Fuente: Institute International Education, Open-Doors, 2013.

www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

*15 de los principales destinos se encuentran fuera de Europa

Tabla 6:
Principales lugares de origen de los estudiantes internacionales

Puesto	Lugar de origen	2011-2012	2012-2013	% del Total	% de Variación
	Total mundial	764.495	819.644	100,0	7,2
1	China	194.029	235.597	28,7	21,4
2	India	100.270	96.754	11,8	-3,5
3	Korea del Sur	72.295	70.627	8,6	-2,3
4	Arabia Saudita	34.139	44.566	5,4	30,5
5	Canadá	26.821	27.357	3,3	2,0
6	Taiwán	23.250	21.867	2,7	-5,9
7	Japón	19.966	19.568	2,4	-2,0
8	Vietnam	15.572	16.098	2,0	3,4
9	México	13.893	14.199	1,7	2,2
10	Turquía	11.973	11.278	1,4	-5,8
11	Brasil	9.029	10.868	1,3	20,4
12	Alemania	9.347	9.819	1,2	5,0
13	Gran Bretaña	9.186	9.467	1,2	3,1
14	Nepal	9.621	8.920	1,1	-7,3
15	Irán	6.982	8.744	1,1	25,2
16	Francia	8.232	8.297	1,0	0,8
17	Hong Kong	8.032	8.026	1,0	-0,1
18	Indonesia	7.131	7.670	0,9	7,6
19	Nigeria	7.028	7.316	0,9	4,1
20	Tailandia	7.626	7.314	0,9	-4,1
21	Malasia	6.743	6.791	0,8	0,7
22	Colombia	6.295	6.543	0,8	3,9
23	Venezuela	6.281	6.158	0,8	-2,0
24	Kuwait	3.722	5.115	0,6	37,4
25	España	4.924	5.933	0,6	2,2

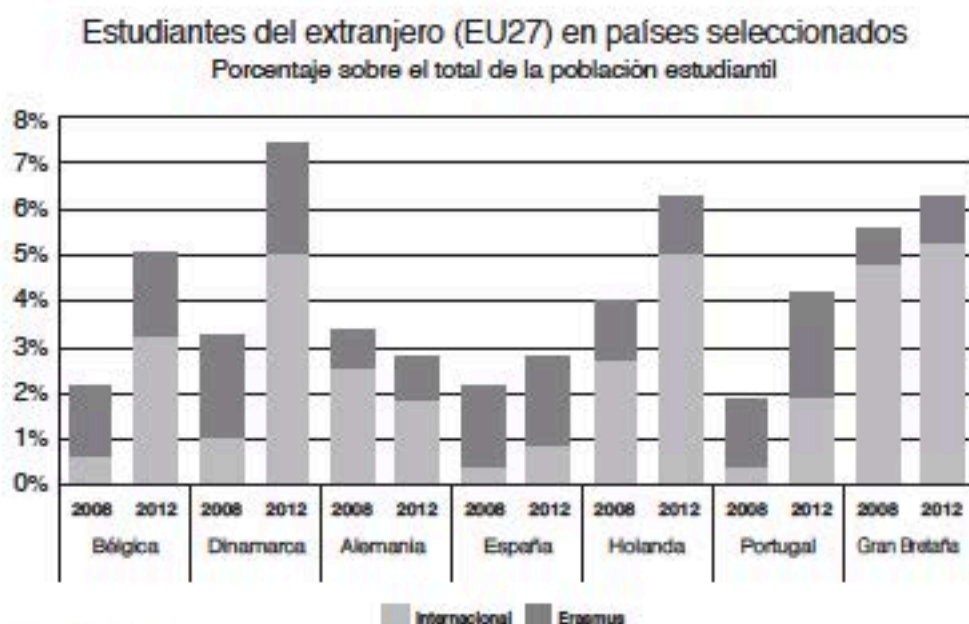
Fuente: Institute International Education, Open-Doors, 2013.
www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

En el caso de Europa, según lo afirman Ferencz y Wächter, a partir del análisis minucioso de sus políticas ²⁹, “(...) *el principal énfasis regional de la política de movilidad de la UE (y de los programas de financiación) es la propia Unión Europea, así como los países vecinos a la Unión con vínculos especiales (EEE/EFTA, países adherentes y países vecinos)*”. (Ferencz y Wächter, 2012:14). Sin embargo, Choudaha y de Vit, luego de mencionar el importante incremento de la movilidad global estudiantil, cuyo número casi se duplica al arribar a la primera década del siglo XXI, pasando de 2.1 millones en 2000 a 4.1 millones en 2010, con un promedio de crecimiento anual del 7,2%, enfatizan en la información suministrada en un informe sobre el tema elaborado por la OECD en 2012, de acuerdo con el cual el destino preferido de quienes estudian fuera de sus países es Europa, con un 41%, seguido por Norteamérica con un 21%. No obstante, los destinos de mayor crecimiento, según el estudio, son América Latina y el Caribe (Choudaha y de Vit, 2014:20).

En cuanto a la movilidad de estudiantes provenientes de los propios países de la UE, en el Gráfico 6 se presenta el porcentaje de estudiantes provenientes de otros países europeos, en relación con el total de la población estudiantil, matriculados en la educación terciaria, ya sea en los programas ERASMUS o en programas de licenciatura del país anfitrión.

29. “La Estrategia de Lisboa (2000), que reconoce la competencia global como consecuencia de la globalización, fija el famoso objetivo de que Europa se convierta en ‘la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y una mayor cohesión social’. A raíz de esto, el objetivo fue fijado por la Unión para convertirse en ‘el destino más favorecido de los estudiantes, académicos e investigadores’. Sin embargo, los documentos relacionados con la educación, claves en la estrategia de Lisboa, tales como el informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo de febrero de 2001, los objetivos concretos del futuro de la educación y los sistemas de formación, también seguirán mencionando ‘intercambio’ y por lo tanto reconocen la movilidad, como un objetivo” (Ferencz and Wächter, 2012:12).

Gráfico 6: Movilidad de estudiantes en Europa: estudiantes extranjeros en la educación superior europea



Eurostat and EC

Fuente: Giulio Mazzolini and Elena Zaurino , Bruegel, 2014

Para Mazzolini y Zaurino, “La participación de estudiantes internacionales se ha incrementado en los últimos años en la mayoría de los países seleccionados. El aumento ha sido especialmente relevante en países como Bélgica, Dinamarca y los Países Bajos, mientras que destinos tradicionalmente populares para los estudiantes internacionales, tales como el Reino Unido, han mostrado una tendencia más estable. La participación de los estudiantes Erasmus en cambio, se ha mantenido bastante constante en el tiempo. El auge de la movilidad de los estudiantes puede haber sido consecuencia del aumento gradual de la integración en el sistema de educación superior europeo, tras la aplicación del proceso de Bolonia , introducida en 1999 y que pretende estandarizar el currículo en la educación superior, por lo que resulta más fácil para los estudiantes movilizarse a través de los países de la Unión” (Mazzolini y Zaurino, Bruegel, 2014).

Tanto en el caso de los Estados Unidos como en Europa la movilidad de estudiantes, como lo muestra la información compartida en este apartado del estudio, adquiere proporciones cada vez más significativas. Este incremento sostenido de estos procesos tiene sus repercusiones en las oportunidades de movilización de estudiantes y académicos en las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. La selección de estos países como sitio de destino por parte de estudiantes estadounidenses y el impulso de políticas y programas de movilidad extendidos hacia ellos desde la Unión Europea³⁰, amplían la participación de las instituciones, los profesores y, sobre todo, los estudiantes, en estos intensos procesos característicos de la educación superior contemporánea.

D. La movilidad de instituciones y programas

Esta forma de internacionalización encuentra en las diversas formas de oferta educativa terciaria transfronteriza, una de sus manifestaciones más relevantes. El crecimiento de esta modalidad de provisión de educación superior es facilitada por los siguientes aspectos: a) La apertura de las sociedades; b) la ausencia de políticas o regulaciones en cuanto a estas ofertas educativas; c) los avances científicos y tecnológicos y el desarrollo de diversas opciones de plataformas diseñadas para proveer educación virtual; d) el incremento de las relaciones e intercambios establecidos entre las instituciones de educación superior; e) la creación de redes institucionales y disciplinarias; f) la ejecución de programas conjuntos entre instituciones de distintas naciones; y, g) la mencionada sustitución de la cooperación por la competencia, la multiplicación de ofertas con un marcado carácter comercial y la creación de consorcios internacionales de instituciones de educación superior.

30. En el marco del Programa Erasmus Mundus, ejecutado por la Unión Europea, se llevan a cabo diversos proyectos. Uno de ellos, en el cual participan 18 universidades de América Latina y el Caribe y 18 universidades europeas es EULALINKS SENSE. La información sobre esta iniciativa se puede ver en el siguiente enlace: <http://www2.hu-berlin.de/eulalinks/contact/eulalinks-sense-2-latin-american-partner-universities/?lang=es>

Para Knight, *“La movilidad académica ha pasado de las personas (estudiantes, profesores, académicos) a la movilidad de programa (“twining”, franquicias, virtual) y la movilidad del proveedor (sucursal del campus) y ahora con el desarrollo de los “hubs” educativos³¹. La educación transfronteriza ha pasado gradualmente de un marco de cooperación para el desarrollo, a un modelo de asociación, y ahora a un modelo comercial y de competitividad (Knight, 2011). No hay duda de que la dimensión internacional de la educación superior está incrementando su importancia, y, al mismo tiempo, se vuelve cada vez más compleja”*(Knight, 2014: 44)

En la movilidad de instituciones aparece el establecimiento de redes y consorcios de instituciones de educación superior, los cuales actúan como proveedores privados de titulaciones y servicios, con diversos tipos de interrelaciones entre las IES pertenecientes a ellos, con oportunidades de movilidad para sus estudiantes y propiedad de empresas o corporaciones localizadas fuera de las fronteras nacionales de los países del Norte y del Sur en los cuales se ubican las instituciones de educación terciaria agrupadas en ellas.

El recorrido por estas cuatro formas de internacionalización de la educación superior, permite visualizar la complejidad adquirida por la educación superior durante las dos últimas décadas y las tendencias presentes, con distintos niveles de intensidad, en la interconectada sociedad global del presente. La influencia de los países de mayor desarrollo relativo en las sociedad emergentes y en naciones de menor desarrollo, se expresa con claridad en el campo de la educación superior, entre otros aspectos, en la ampliación de las iniciativas de convergencia, armonización y reconocimiento mutuo, el establecimiento de acuerdos, la creación de redes de intercambio y de programas conjuntos, tales como la

31. Los “hubs educativos” se encuentran formados por conglomerados de centros de educación superior, con estrechas conexiones y con ofertas consideradas de calidad, ubicados en un territorio determinado, con una importante presencia de empresas y con notables oportunidades de emprendimiento y de empleo.

doble titulación, la fuerte expansión de la movilidad profesional y estudiantil, y el crecimiento de diferentes modalidades de educación transfronteriza.

3.2 Dimensiones de la internacionalización

En segundo lugar, en la conceptualización resulta imprescindible contemplar algunas de las dimensiones más sobresalientes en el proceso de internacionalización, como una forma de acercarse a su complejidad y de incorporar en su definición los diversos ámbitos en los cuales se desenvuelve el proceso, así como las múltiples áreas de acción que forman parte de este. El conjunto de dimensiones contenidas en el proceso de internacionalización son, al menos, las siguientes:

- A. **La dimensión global.** La internacionalización de la educación superior es una de las formas por medio de las cuales las naciones y los sistemas de educación superior se integran en la cada vez más interconectada sociedad global. Esta dimensión, elemento sustancial en el proceso, comprende las iniciativas para tratar de ser partícipes de la creación y acceso a los crecientes flujos de conocimiento y de ser parte activa de la intensa movilidad, los intercambios y las múltiples formas de interrelación originadas con la progresiva integración económica, política y cultural de la sociedad contemporánea.
- B. **La dimensión subregional y regional.** Si bien, como se ha reiterado, la internacionalización es un fenómeno que opera a escala global y es por lo tanto el elemento primordial para explicar su naturaleza, es ineludible tomar en cuenta, como una dimensión particular, su desenvolvimiento en los ámbitos subregional y regional. Esto es de mucha relevancia en los países de América Latina en los cuales se tratan de impulsar acciones de armonización y movilidad académica y han existido vínculos e interrelaciones más o menos intensas entre los sistemas y las instituciones de educación superior.

Los casos de MERCOSUR y de Centroamérica, de manera particular, son buenos ejemplos de los intentos de internacionalización en el ámbito subregional.

- C. **La dimensión política.** La internacionalización está indisolublemente ligada con las políticas públicas, su presencia u omisión tienen consecuencias significativas en la orientación de las estrategias, las prioridades, modalidades y la intensidad de las acciones impulsadas desde los estados, los SES o las IES. En el origen y multiplicación de los procesos contemporáneos de internacionalización de la educación superior, la participación de los estados y el papel de las políticas públicas, sin restarle desde luego relevancia a los empujes originados desde los SES, han sido fundamentales para su evidente multiplicación. Por este motivo también, la ausencia de una decisiva acción de los estados y de políticas públicas reduce la amplitud del proceso y tiende a fragmentar los esfuerzos nacionales dirigidos a promover diferentes modalidades de internacionalización.
- D. **La dimensión nacional.** Esta dimensión de la internacionalización se refiere a la existencia de marcos nacionales en los cuales tiene lugar el desenvolvimiento de los sistemas, subsistemas e instituciones de educación superior. La importancia de las políticas nacionales de internacionalización y de los marcos jurídicos y regulatorios en relación con la presencia de proveedores comerciales y transfronterizos, lleva a poner el acento en la relevancia de los procesos en el ámbito de los Estados-nación y en la importancia de la posición proactiva de los estados en la promoción y la orientación, en conjunto con los SES, de la integración de la educación superior en las distintas modalidades de internacionalización. Con frecuencia, la ausencia de políticas públicas e iniciativas gubernamentales limita el aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por los procesos globales y superar los desafíos y amenazas ocasionadas por las tendencias menos favorables para el desarrollo de la educación superior.

- E. **La dimensión institucional.** La internacionalización por lo general encuentra en el marco institucional el punto de partida del desarrollo de las distintas modalidades puestas en práctica en cada caso particular. La dimensión institucional abarca el conjunto de políticas, estrategias y arreglos institucionales adoptados para la incorporación de la dimensión internacional en el funcionamiento de las IES, en su gestión y en sus actividades docentes, de investigación y de vinculación con el medio. Es en la institución en donde se concreta la interculturalidad perseguida con los procesos y los procesos mediante los cuales las instituciones se integran en las dinámicas internacionales y se ponen en ejecución las distintas formas de internacionalización adoptadas por las IES. Forman parte de la dimensión institucional, asimismo, el conjunto de iniciativas impulsadas por los sistemas de educación superior y las redes institucionales con las cuales se interrelacionan y ejecutan diferentes acciones conjuntas.

- F. **La dimensión académica.** Los procesos de internacionalización adquieren su máxima expresión con su incorporación en el conjunto de acciones académicas llevadas a cabo por las IES. La internacionalización del currículum, la movilidad de profesionales y estudiantes, con sus respectivos reconocimientos de los estudios efectuados en el exterior, así como la incorporación de la dimensión internacional en las funciones académicas básicas cumplidas por las instituciones educativas terciarias, son algunos de los componentes básicos de la dimensión académica de la internacionalización.

- G. **La dimensión cultural.** El elemento cultural adquiere una posición central en el desenvolvimiento de los procesos de internacionalización, así como en el desarrollo de la sociedad global. La consideración de la diversidad y la multiculturalidad como componentes esenciales en la vida de las formaciones sociales contemporáneas, así como la importancia de colocar la identidad nacional como un eje en la integración y un elemento sustancial ante las tendencias uniformizadoras

con una destacada presencia en la sociedad actual. Esta doble característica de la dimensión cultural, en la cual confluyen la afirmación de la identidad cultural y el aprendizaje del respeto a la diversidad y la multiculturalidad le proporciona una gran riqueza a las actividades formativas, de generación de conocimientos y de vinculación con el medio, en el ámbito nacional, regional e internacional.

- H. **La dimensión económica.** Por último, pero no por eso menos importante, aparece la dimensión económica de los procesos de internacionalización. Para los países con las mejores condiciones para la atracción masiva de estudiantes internacionales, la movilidad se convierte en uno de los mecanismos preferentes para la generación de ingresos, en momentos en los cuales las políticas de incremento de la competencia y de activación de un mercado de la educación superior lleva a los SES y a las IES, de esos países, a promover iniciativas para la obtención de recursos necesarios para su funcionamiento académico e institucional. La consideración de la educación superior como un bien público globalizado, refuerza la colocación de las actividades lucrativas de internacionalización en un lugar preponderante en la ejecución de estas acciones. Por el contrario, su identificación como un bien público, a secas, así como entender la internacionalización como un elemento mediante el cual se enriquece, se eleva la calidad y se le da pertinencia a los procesos académicos internacionales, lleva a poner la prioridad en la consecución de esas metas.

3.3. Una definición multidimensional de internacionalización

En función de los propósitos perseguidos con este estudio y tomando en cuenta las diversas dimensiones y formas de internacionalización descritas en este análisis, la internacionalización se entiende como un proceso deliberado de integración de los sistemas e instituciones de educación superior en la sociedad global, ubicando la dimensión internacional como una de sus áreas

básicas de trabajo y como un componente transversal en el funcionamiento académico institucional.

Su colocación como un elemento en la gestión institucional, así como la creación de los arreglos institucionales dispuestos para su desarrollo y su integración como una dimensión estratégica en el conjunto de sus funciones básicas de docencia, investigación y vinculación con el medio, constituyen mecanismos medulares para su institucionalización. Todo esto con el objeto de mejorar la calidad y la pertinencia de los procesos formativos, la creación de conocimientos y la obtención de recursos, por medio de la promoción de la interculturalidad, la participación en las redes de conocimiento y en los procesos de movilidad estudiantil y académica, así como la participación en las dinámicas institucionales, académicas y culturales, regionales y globales, vividas en la sociedad contemporánea, entre las cuales destaca la continuada producción y circulación del conocimiento.

Un aspecto esencial en los procesos de internacionalización lo constituye la elaboración de marcos políticos y estratégicos nacionales, en los cuales se definan los lineamientos para la integración de la educación superior en la sociedad global, se delimiten los recursos y estímulos dispuestos para su promoción e implementación y se distingan los actores participantes en el proceso. Un aspecto distintivo de la internacionalización en los países en los cuales este proceso adquiere mayores niveles de desarrollo, es la existencia de marcos de política y estrategias nacionales, regionales o subregionales en los cuales se insertan las iniciativas ejecutadas por los SES o las IES (OCDE, 2009; Ordorika, 2007; Streitwieser, 2014).

El conjunto de dimensiones intervinientes en el proceso, las diversas formas mediante las cuales se materializan los propósitos perseguidos con su desarrollo, los distintos ámbitos cubiertos con las acciones gubernamentales e institucionales y las condiciones desiguales desde las cuales se integran las regiones y países en los procesos globales, de manera particular en la internacionali-

zación de la educación superior, plasman el alto nivel de complejidad al cual se refieren quienes abordan su estudio.

La interdependencia y complementariedad originada entre naciones con condiciones desiguales se expresa en el siguiente texto de OCDE: *“La coincidencia entre la insuficiente capacidad de las naciones emergentes y la sobreoferta de algunos sistemas de educación terciaria en los países de la OECD, ha sido facilitado por la tendencia a la desregulación en la educación superior en muchas naciones de la OCDE, la cual permitió el surgimiento de nuevas formas de oferta educativa, incluyendo la enseñanza a distancia y las operaciones transfronterizas TEIs (Text Encoding Initiatives, j.m.a)”* (OCDE, 2009:237).

La presencia de estas condiciones desiguales en las cuales se aplican las diversas formas de internacionalización y se integran sus diferentes dimensiones, aspectos cuya integración en los esfuerzos por visualizar el panorama de la incorporación de la dimensión internacional en los actuales sistemas de educación superior y en las IES, resulta insoslayable, por su importancia para caracterizar estos procesos.

Sin embargo, lo más relevante, desde la perspectiva de las sociedades con menores capacidades relativas de movilidad y de avances en cuanto al desarrollo de la internacionalización, es vislumbrar la relevancia de este fenómeno de carácter global y percibir las significativas oportunidades abiertas con la creciente integración de la educación superior y de la sociedad en su conjunto. Ser partícipes de los procesos de generación de información y conocimientos, de los intercambios y flujos de movilidad de profesionales y estudiantes y de las modificaciones en las funciones académicas institucionales, alentadas por el desarrollo de la dimensión internacional, es un elemento básico en el desenvolvimiento de la educación superior del presente. Las amenazas surgidas con el avance de este proceso, será posible enfrentarlas en cuanto se refuerce su carácter de bien público, producido por instituciones públicas y privadas, y se cuente con

el marco político-institucional en el cual se definan con claridad las políticas y estrategias con las cuales transitar por el camino de la internacionalización.

4. La dimensión internacional en la educación superior en Costa Rica

4.1 El sistema de educación superior

En el análisis sobre la integración de la dimensión internacional en la educación superior de Costa Rica, es preciso partir de una mirada al complejo sistema de educación superior establecido en el país a lo largo de los últimos cuatro decenios. Durante este período se multiplica el número de instituciones de educación superior y se incrementa, de manera considerable, la matrícula en los centros universitarios y no universitarios participantes en el SES.

La presencia de instituciones educativas internacionales, la integración de otras IES en redes y consorcios globales, la presencia de una cada vez más amplia oferta de programas transfronterizos, así como el empleo de una combinación de diversas modalidades educativas (presenciales, virtuales, a distancia), unido a la intensificación de las demandas de información y conocimientos por parte de diversos sectores de la sociedad, por acceso a los establecimientos educativos y por la prestación de diversos servicios, configuran un sistema complejo, compuesto por un conjunto de IES con características diversas y disímiles niveles de articulación.

El complejo sistema de educación superior instaurado en el país expresa el fenómeno denominado como de “masificación”, vivido en la mayor parte de los países latinoamericanos, con diversos grados de intensidad. De acuerdo a lo señalado por Brunner en 2008, la multiplicación de IES públicas y privadas y universitarias y no universitarias llega a 11 000. En este texto se refiere a ello y a la influencia del acuerdo de Bolonia, pese a las diferencias del contexto en el cual tiene lugar este acuerdo y la realidad latinoamericana: “*Sobre la latinoamericana se han multiplicado las instituciones de educación superior terciaria hasta alcanzar, según la última contabilidad disponible, un número superior a 11 000, incluyendo dentro de ellas unas 4 000 universidades públicas y privadas*” (Brunner, 2008:124) han logrado proyectar el espíritu de Bolonia hacia América Latina, nuevas agendas, nuevas conversaciones, la duración de los estudios, su arquitectura de grados y títulos, los estándares que deben guiar los procesos de aseguramiento de la calidad, la conformación de espacios regionales y la competitividad internacional de la educación superior latinoamericana (Brunner, 2008:138)³².

32. En relación con la presencia del “espíritu de Bolonia” en América Latina, es bueno reparar en una suerte de intento *por europeizar* algunas estrategias regionales de desarrollo de la educación superior latinoamericana, sin tomar en cuenta en las notables diferencias existentes entre la realidad de Europa, en donde existe un avanzado proceso de integración, una comunidad de naciones y un espacio en el cual se enmarcan los sistemas de educación superior, así como un conjunto de instrumentos políticos dispuestos para crear un *espacio de la educación superior*, en contraposición a la fragmentada América Latina, en cuyo entorno cohabitan sistemas, cualificaciones y nomenclaturas muy diversas y los intentos de creación de una comunidad de naciones es aún débil y lejos del sueño integracionista anhelado por muchos (Soto, 2014). Sin desdeñar los significativos intentos de armonización y de otras iniciativas similares desplegadas desde diversos espacios en la región. Esta situación establece diferencias sustanciales entre ambos casos y lleva a entender el destacado esfuerzo, promovido en la región, primordialmente desde el ámbito universitario, orientado a la creación de un *espacio de la educación superior*, como una suerte de adaptación de algunas de las políticas aplicadas en Europa en este campo, a la dispar realidad de América Latina.

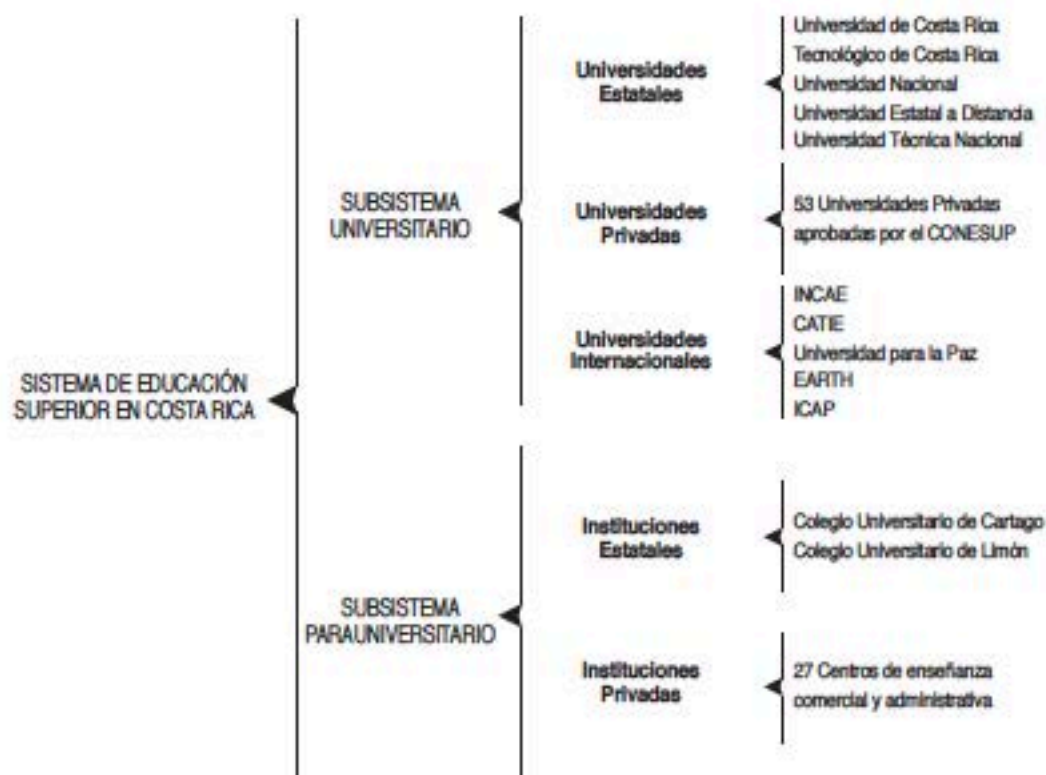
Como bien apunta Brunner, “*Primero que todo, y a diferencia de lo que ocurre en la vieja Europa, en América Latina no hay un espacio común –ni político, ni económico, ni monetario, ni menos del conocimiento– al cual apelar. Somos, más bien, un continente archipiélago, conformado por países islas; un mosaico de naciones agrupadas por la geografía pero separadas por todo lo demás. Querellas históricas, diferentes niveles y modelos de desarrollo, diversas modalidades de integrarnos al mundo global, distintas tradiciones instituciona-*

En Costa Rica, según se presenta en la Tabla 7, existe el alto número de 92 instituciones de educación superior, públicas y privadas, 63 de ellas universitarias y 29 no universitarias. Las IES y sus unidades regionales (sedes, recintos o campus) se extienden por todo el territorio nacional. En los mapas incluidos en el Gráfico 8, se observan los extraordinarios cambios presentados, en ese sentido, en un período de 30 años, entre 1976 y 2006. Esta ramificación de las IES por diversos territorios del país, aumenta la heterogeneidad del sistema y muestra el auge del crecimiento de la educación superior en el país, aunque con la presencia, asimismo, de desiguales niveles de complejidad y calidad entre IES establecidas en las diferentes regiones. (Véase la Tabla 7 y el Gráfico 7).

La información sobre los cambios más importantes experimentados por la educación superior costarricense, se complementa con la información sobre su cobertura y la referente a la evolución de la cantidad de títulos otorgados, en donde sobresale el significativo número de diplomas entregados por las IES de carácter privado (Véase la Tabla 7 y el Gráfico 9).

les, variadas visiones del futuro, desiguales relaciones con el centro hegemónico del norte, disímiles composiciones étnicas de nuestras sociedades, divergentes maneras de vivir la religión, de sufrir la pobreza y de expresar las esperanzas. Compartimos, sin duda, similares frustraciones de la pobreza y la desigualdad; el deterioro del medio ambiente; la precariedad de las redes sociales; el clientelismo político y la corrupción; la precariedad de los estados y la desconfianza en las instituciones democráticas; la inseguridad de los ciudadanos, y la sorda violencia siempre presente bajo la delgada capa de nuestra civilidad". Concluye esta reflexión el autor apuntándolo siguiente: "Sin un espacio común que en la práctica contenga nuestros sueños de integración, éstos flotan libremente en el aire, siempre ilimitados, siempre retóricos; elocuentes, sí, pero vacíos de contenidos, de objetivos, de metas y mecanismos para llevarlos adelante" (Brunner, 2008:120-121).

Gráfico 7:
Estructura del Sistema de Educación Superior en Costa Rica,
octubre 2013



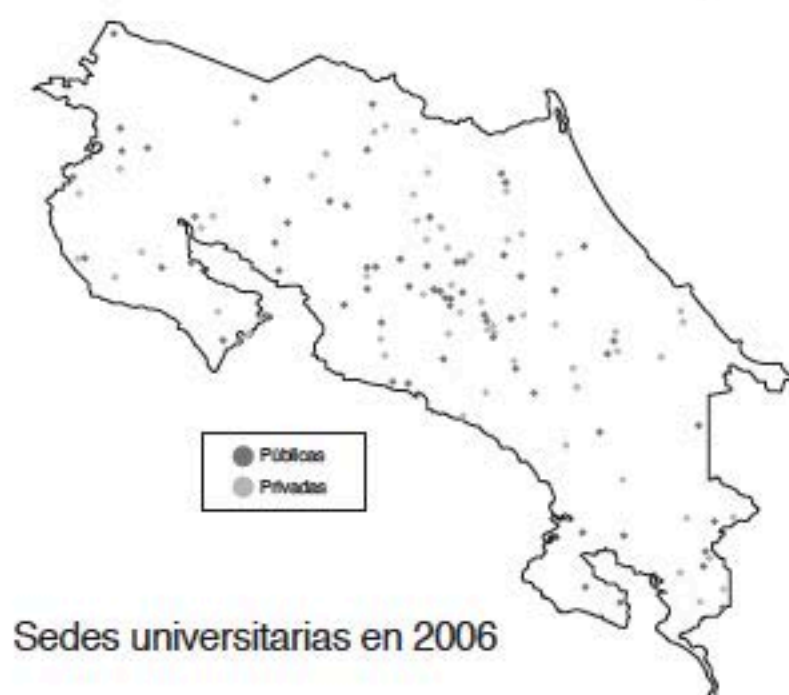
Fuente: CONARE-OPES. División de Sistemas y CONESUP

Tabla 7:
Cantidad de Instituciones de Educación Superior
en Costa Rica, 2013

Instituciones universitarias	63
Estatales	5
Privadas	53
Internacionales	5
Instituciones Parauniversitarias	29
Estatales	2
Privadas	27
Total de instituciones de Educación Superior (IES)	92

Fuente: CONARE-OPES. División de Sistemas y MEP

Gráfico 8:
Costa Rica, expansión de las universidades y sus sedes,
Consejo Nacional de Rectores, 2008



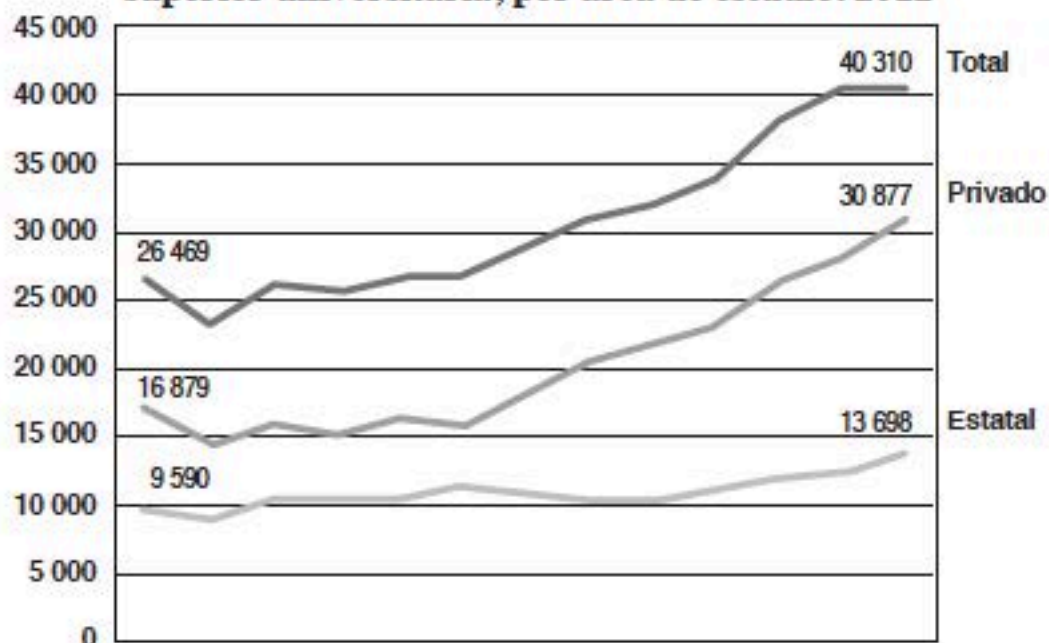
Fuente: CONARE-Programa Estado de la Nación.
II Informe, Estado de la Educación, 2008.

Tabla 8:
Cobertura de la matrícula de la educación superior en
Costa Rica en el primer período lectivo, 2011-2012

Sector	2011		2012	
	Matrícula	%	Matrícula	%
Estatal	92.709	47,56	92.965	45,76
Privado	95.399	48,94	101.223	49,82
Colegios Parauniversitarios	6.825	3,50	7.811	3,84
Universidades Internacionales	---	---	1.176	0,58
Total	194.933		203.175	
Población de 18 a 22 años	435.541		431.846	
% Cobertura de Educación Superior	44,76		47,05	

Fuente: CONARE-OPES. División de Sistemas, 2013

Gráfico 9:
Diplomas otorgados por las instituciones de educación
superior universitaria, por área de estudio. 2012



Fuente: CONARE-OPES. División de Sistemas, 2013

Dos aspectos sobre el desarrollo del sistema de la educación superior en Costa Rica son necesarios mencionar al observar su evolución y su configuración actual. Por una parte, su evidente fraccionamiento, consecuencia de la ausencia de un marco institucional con el cual se cubra al conjunto de las IES existentes en el país y la ausencia de un marco de políticas públicas y de estrategias estatales, orientadoras del desarrollo de la educación superior, de sus metas y compromisos con el desenvolvimiento del país.

De manera contraria a lo ocurrido en otras naciones, en donde existen entidades gubernamentales (ministerios, viceministerios, direcciones) encargadas de dictar políticas y relacionadas con el desarrollo de la educación superior, en el caso de Costa Rica se ha efectuado una delegación de esas funciones en las propias universidades estatales, quienes amparadas en la amplia autonomía conferida por la Constitución Política, así como a la definición de los criterios de asignación del financiamiento, incluidos en la misma Carta Magna, asumen la responsabilidad por la elaboración de las medidas de política para regular su funcionamiento: criterios y cupos de ingreso, costo de la matrícula, becas y otros beneficios estudiantiles, ubicación de sus campus y sedes, nomenclatura de grados y títulos, definición de crédito, distribución de los presupuestos (salarios, docencia, investigación, vinculación con el medio, infraestructura, etc)³³.

33. Botto se refiere a la promulgación de legislación de educación superior al calor de las reformas introducidas en los SES de América Latina, durante los años noventa, situación muy diferente a la vivida en el caso de Costa Rica. *"En materia de reforma de la ES, las principales diferencias se manifiestan por ejemplo en el nivel de institucionalización: mientras países -como Chile, Argentina, Brasil y Colombia- decidieron plasmar la reforma en una ley nacional que le diera permanencia en el tiempo; otros prefirieron dejadas atadas a la voluntad del gobierno de turno. También se observan importantes diferencias en materia de acreditación de títulos. En primer lugar, esta política, a diferencia de la apertura al sector privado, no se puso en marcha en todos los países, sino solo en Argentina, Brasil, México, Chile, Colombia, Costa Rica y Cuba (García Guardilla, 2005). En segundo lugar, preexistían y sobrevivieron muchas diferencias una vez implementada la reforma"* (Botto, 2013:20).

Cada una de las IES estatales, creadas mediante una ley de la república, mantienen, de manera individual o por medio del subsistema, una intermitente vinculación con el Estado en la definición de sus acciones, salvo las negociaciones llevadas a cabo para establecer relaciones de cooperación y los momentos en los cuales se negocian los presupuestos. Esto deja en las IES y en el SES un amplio margen de maniobra y las potestades para dictar sus propias políticas, en el marco de la legislación nacional en diferentes materias y con la aprobación de los presupuestos por parte de la Contraloría General de la República.

Existe una quinta universidad estatal de reciente creación (2008), la Universidad Técnica Nacional (UTN), no integrada aún al Consejo Nacional de Rectores (CONARE), ni al Fondo Especial de la Educación Superior (FEES), mediante el cual se otorga el financiamiento a las universidades estatales. Este es un elemento que suma, de manera transitoria, a la segmentación del SES, hasta tanto se concrete su integración a CONARE y al FEES.

A la existencia de esta característica en cuanto al subsistema universitario estatal, se agrega la presencia de un importante número de universidades privadas, cuya creación y su oferta docente es autorizada por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), entidad adscrita al Ministerio de Educación Pública (véase las tablas 5 y 6, colocadas al final de este apartado en las cuales se presenta la información sobre dos conglomerados/redes de universidades con presencia en el país mediante la adquisición de IES previamente creadas por empresarios locales).

De esta forma, a la condición bimodal conformada por la presencia de IES universitarias y no universitarias en el SES, se presenta su carácter público-privado, el cual cruza por todos los niveles del sistema. En este análisis se trata de resaltar la existencia de marcos institucionales diferenciados para el desarrollo de los subsistemas universitarios público y privado del país, con lo cual se acentúa la ausencia de articulación separación entre las IES universitarias pertenecientes a ambos sectores.

En el caso del subsector universitario privado, por iniciativa de las propias IES se creó un organismo, la Unidad de Rectores de las Universidades Privadas (UNIRE), con el propósito de articular al subsector y de facilitar la coordinación entre las IES y con diversas instancias institucionales, nacionales e internacionales. UNIRE cumple esa función de articulación y negociación institucional, aunque no se agrupan en ella la totalidad de las IES privadas del país: de un total de 54 IES privadas establecidas en Costa Rica, 34 se encuentran afiliados a UNIRE y otras 19 no forman parte de esta.

El panorama se vuelve aún más complejo al incorporar en el análisis la presencia de 5 IES internacionales, desvinculadas entre ellas y del SES, algunas de carácter regional con sede en el país, otras creadas por organismos internacionales, dos de carácter privado y una de estas dos creada por ley de la república, con ese carácter de IES internacional. Sumado a ellas se tiene al subsector de instituciones parauniversitarias (IES no universitarias), cuya creación y funcionamiento es regulado por el Consejo Superior de Educación, organismo que tiene a su cargo, desde el punto de vista técnico, la orientación y dirección de la enseñanza oficial del país. En este subsistema se encuentran 27 IES no universitarias privadas y 2 estatales. Aunque en algún momento se hicieron esfuerzos por articular la educación parauniversitaria a la educación universitaria, mediante la creación de mecanismos de reconocimiento y continuidad de las carreras en el nivel universitario, estos nunca dieron los resultados esperados.

Este fraccionamiento de origen está tratando de superarse por medio de un trabajo coordinado entre OPES/CONARE y UNIRE, con resultados provechosos en cuanto a lo que resulta posible articular en el esfuerzo por avanzar en el manejo de diversas iniciativas conjuntas. Esto, desde luego, teniendo en cuenta las condiciones estructurales propias de un SES constituido a partir de decisiones adoptadas desde diferentes espacios institucionales, sin responder a un diseño premeditado de creación de un sistema nacional de la educación superior.

La referencia a la estructuración y funcionamiento del SES de Costa Rica se efectúa con el propósito de examinar el tema de las políticas de internacionalización, factor considerado clave para orientar la integración de las naciones y los sistemas e instituciones de educación superior en el proceso de internacionalización. En el caso de Costa Rica no se han elaborado políticas públicas nacionales para la creación de condiciones institucionales orientadas a favorecer la internacionalización o para el fomento de la integración del país, desde el campo del conocimiento y la ES, en la sociedad global. El tipo de vinculación entre el Estado y la educación superior en el país, permite explicar, en parte, la ausencia de políticas públicas en este importante campo del desarrollo nacional y regional.

4.2 Las políticas de internacionalización

Las políticas públicas constituyen un elemento básico en la promoción de los procesos de internacionalización en la educación superior. Esto lo reafirman Hénard, Diamond y Roseveare, al señalar que, *“Las políticas gubernamentales juegan un papel clave, ya que pueden facilitar u obstaculizar la internacionalización de la educación superior. Las estrategias nacionales de internacionalización de la educación superior pueden impactar en la competitividad del país a través de la atracción de iniciativas internacionales de investigación, de corporaciones empresariales asociadas y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores. Los gobiernos pueden aprovechar las fortalezas latentes dispersas a través de sus propios sistemas y las economías locales, por medio de la facilitación de alianzas y asociaciones internacionales. Los estudiantes extranjeros contribuyen financieramente, como a menudo esperan los gobiernos, pero también pueden contribuir a enriquecer la educación impartida por las instituciones. Todos los socios de una estrategia nacional de internacionalización son susceptibles de beneficiarse por la articulación de los claros y medibles resultados obtenidos con su implementación”* (Hénard, Diamond & Roseveare, 2012: 10).

Con alguna frecuencia se interpreta, de manera equivocada, que con la tendencia a la apertura de las sociedades y la interconexión creciente establecidas entre ellas, como resultado de la cada vez más intensa integración económica, política y cultural vivida en el mundo contemporáneo, el papel de los estados y las políticas públicas ocupan una posición secundaria en el impulso de los procesos de desenvolvimiento de las sociedades. Al contrario, las posibilidades la participación vigorosa en los procesos globales de diferente naturaleza encuentra en las políticas y las estrategias impulsadas por los Estados, en conjunto con los diversos *stakeholders* relacionados, en forma directa, con el proceso particular de que se trate.

O'Donnell, si bien reconoce los cambios provocados por las distintas dimensiones de la globalización en los estados y las políticas públicas, manifiesta su desacuerdo con quienes afirman que este proceso esté conduciendo a la desaparición o disminución del rol del Estado en el desarrollo de la sociedad. El autor apunta lo siguiente sobre este tema: “(...) *estoy en desacuerdo con quienes sostienen que la globalización, como quiera que sea definida, lleva a la desaparición o al menos a la insignificancia del estado. Por otro lado, es innegable que varios aspectos de la globalización económica, financiera e informativa están provocando importante cambios en la estructura institucional, así como en el alcance de la elaboración de las políticas de los estados*” (O'Donnell, 2010:255).

En el campo de la internacionalización de la educación superior, como lo resaltan Hénard, Diamond y Roseveare, contar con políticas y estrategias nacionales o regionales para su promoción, es una manera por medio de la cual se le da el carácter de proceso deliberado de integración de la educación superior en la sociedad global. En Costa Rica, dadas las características de su sistema de educación superior y del tipo de relaciones sostenidas con el Estado, hasta este momento no se cuenta con un marco político nacional para la promoción de la internacionalización, ni existen

iniciativas estatales (estrategias, programas, proyectos) ordenados con estos propósitos³⁴.

Las iniciativas más importantes, en este sentido, surgen de las propias instituciones de educación superior, del organismo estatal de articulación de las universidades estatales (Consejo Nacional de Rectores), de la organización en la cual se agrupan la mayor parte de las universidades privadas (UNIRE), de las entidades regionales en las cuales participan las universidades estatales y privadas del país (CSUCA y AUPRICA)³⁵ y de diversos proyectos impulsados en América Latina y el Caribe, entre los que sobresalen las iniciativas de armonización, establecimiento de un marco de cualificaciones y la creación de mecanismos para el reconocimiento mutuo, varios de ellos ejecutados con el apoyo de la Unión Europea y la participación de IES latinoamericanas y europeas (entre otros ERASMUS MUNDUS, ENLACE, Alfa PUENTES y otros proyectos Alfa, Tunning) mediante los cuales se crearon redes de IES de ambas regiones).

En el caso de CONARE, para mostrar un ejemplo, se ha incentivado la introducción de la internacionalización en el funcionamiento de las IES estatales; en el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES), en sus lineamientos estratégicos, se señala que: *“Promoverá la internacionalización basada en la solidaridad, el respeto mutuo, el diálogo intercultural y la promoción de valores humanistas, para fortalecer las actividades sustantivas del quehacer académico”*; se ha asignado un presupuesto para movilidad estudiantil, distribuido entre las cuatro universidades, para brindarle experiencias en el exterior

34. Recientemente, la Promotora del Comercio Exterior de Costa Rica (PROCOMER) entidad pública de carácter no estatal, encargada de la promoción de las exportaciones costarricenses, apoyó la participación de algunas universidades privadas en la conferencia de NAFSA (Association of International Educators), espacio para el establecimiento de vínculos con las principales IES estadounidenses y para explorar las posibilidades de impulsar acciones de movilidad estudiantil y académica. Sin embargo, debe resaltarse que si bien PROCOMER es una organización pública, su carácter es no estatal.

35. CSUCA: Consejo Superior Universitario Centroamericano (<http://www.csuca.org/>); AUPRICA: Asociación de Universidades de Centroamérica y Panamá (<http://www.auprica.org/>)

a los estudiantes; y, se creó un Fondo para que las IES estatales envíen a sus profesores a efectuar estudios de postgrado en el exterior (Sittenfeld y Muñoz, 2012). En el “Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior”, ejecutado con el financiamiento del Banco Mundial, se incluyen asimismo recursos para promover la internacionalización por medio de la formación de los académicos en universidades del exterior (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 2012).

Otro ejemplo lo ofrece el CSUCA: en 2013, en el marco del Segundo Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana (PAIRCA II), cuya ejecución recién finaliza, aprobó la creación del Programa Permanente de Movilidad Universitaria Regional: Centroamérica y República Dominicana (CA8). Las modalidades de movilidad incluidas en el acta de aprobación se enumeran las siguientes: **Profesores:** a) docencia de grado y posgrado. Pueden servir cursos completos o parciales, de acuerdo a lo que necesita la instancia receptora y a la cualificación del profesor que llega; b) participación en congresos, talleres, seminarios; c) estadias para diseño y gestión conjunta de proyectos universitarios (docencia, investigación y vinculación universidad-sociedad); d) pasantías para intercambios de conocimientos y actualización profesional. **Estudiantes de pregrado y posgrado:** a) inscripción en cursos regulares; b) pasantías de investigación; c) pasantías para completar trabajos de tesis y recibir co-tutorías; d) prácticas profesionales; d) participación en congresos, talleres, seminarios temáticos de la carrera que estudia o de áreas afines; e) visitas de observación y aprendizaje. **Gestores académicos y administrativos:** a) visitas a homólogos para el intercambio de conocimientos y experiencias; b) cursos de actualización; c) formación universitaria; d) estadias para diseño y gestión conjunta de proyectos universitarios; e) encuentros para intercambio de experiencias y buenas prácticas (Punto Quinto del Acta XCIX, sesión de SUCA, 17 y 18 de octubre de 2013, San José, Costa Rica).

En este caso, lo ocurrido corresponde con lo apuntado por los autores antes citados, Hénard, Diamante y Roseveare, quienes encuentran lo siguiente en relación con las políticas de internacionalización: *“Algunos países han bien establecido políticas de internacionalización, mientras que otros no tienen políticas o marcos nacionales de política, o se encuentran todavía en una etapa temprana del desarrollo de políticas. Algunas instituciones de educación superior han desarrollado sus propias estrategias de internacionalización, independientemente de las políticas gubernamentales, a menudo estas se centran en el reclutamiento de estudiantes internacionales. Como resultado, los desajustes pueden surgir entre los objetivos nacionales e institucionales, por ejemplo, las políticas nacionales en materia de visados y de inmigración pueden frustrar los esfuerzos institucionales para reclutar estudiantes internacionales”* (Hénard, Diamante y Roseveare, 2012:10)³⁶.

36. En un estudio sobre la internacionalización en Europa, se identifican algunos de los principales obstáculos enfrentados en los procesos: 1. Fondos: La falta de financiación está identificada como un obstáculo importante para la movilidad transnacional, ya se trate de estudios temporales en otro país, o la movilidad para obtener un grado. 2. Reconocimiento de grado completo: La institución europea (así como otros actores europeos) están convencidos de que los problemas con el reconocimiento de títulos y los periodos de estudio en el extranjero impiden un mayor volumen de la movilidad que el alcanzado hasta ahora. 3. Integración curricular de movilidad: En una variedad de formas, la Unión Europea ha tratado de alentar a las instituciones de educación superior para integrar estructuralmente la movilidad en los programas, por lo que se convertiría en la norma y no la excepción. 4. Lenguaje: Con el fin de avanzar en la integración europea, los ciudadanos tienen que entenderse unos a otros a través de las fronteras del país. Al mismo tiempo, la falta de un dominio de lenguas extranjeras ha sido considerado como un impedimento clave para la movilidad. 5. Motivación y motivadores: Las políticas de la Unión Europea suponen que la inclinación natural de los estudiantes de educación superior (y otros jóvenes) es movilizarse y que sólo los obstáculos de hormigón impiden conseguirlo. Sin embargo, documentos recientes, como el Libro Verde sobre la movilidad en la formación, tácitamente reconocen que los estudiantes pueden carecer de los requisitos de entrada y motivación. 6. Visa: Con respecto a los estudiantes de fuera de la UE, documentos de la Unión con frecuencia abordan los obstáculos administrativos, en particular respecto de la entrada y permanencia en los países de la Unión con el propósito de estudio (o de formación e investigación). Los problemas para obtener visas son vistos como los principales obstáculos para la movilidad de entrada de los estudiantes no europeos (grado), así como en la libre circulación por la Unión de los estudiantes después de haber sido capaces de entrar en un país europeo. 7. Acceso de grupos en desventaja: La Unión Europea cuenta con un registro con el objetivo de democratizar la movilidad en y con Europa y hace un esfuerzo especial para involucrar a los estudiantes con una situación de desventaja o con necesidades especiales en la movilidad europea. (Ferencz y Wächter, 2012: 21-27).

Lo ocurrido, en relación con las políticas de internacionalización en el caso de Costa Rica, es la situación según la cual, ante la ausencia de políticas de Estado, desde la educación superior se desarrollan las estrategias de internacionalización y se manejan diversas formas o modalidades, encontrándose, de igual manera, diferentes niveles de internacionalización, en el conjunto de IES de educación superior.

Lo cierto es que en las condiciones surgidas con la sociedad del conocimiento han permitido el ensanchamiento, de modo ilimitado, de los espacios para promover los procesos de internacionalización de la educación superior. Sea de manera deliberada, en un marco de políticas y estrategias, como sería lo esperado o de manera individual, impulsada por parte de las IES o en forma coordinada o articulada y hasta de manera reactiva o espontánea, los progresivos o intermitentes avances de las diferentes modalidades o formas de internacionalización se han enraizado en la educación terciaria costarricense, mostrando un panorama en el cual la diversidad y la existencia de distintos niveles de avance en el ámbito institucional, son dos de los elementos característicos de la introducción de una dimensión internacional en los subsistemas de la educación superior en Costa Rica.

Tabla 9:
Red de instituciones de educación superior:
Laureate International Universities

CAMPUS	LOCALIZACIÓN	CIUDAD	PAÍS
Blue Mountains International Hotel Management School (BMIHMS)	Asia y El Pacífico	Leura	Australia
Think Education Group	Asia y El Pacífico	Norte de Sidney	Australia
Torrens University Australia (TUA)	Asia y El Pacífico	Adelaide	Australia
Blue Mountains International Hotel Management School	Asia y El Pacífico	Suzhou	China
Hunan International Economics University (HIEU)	Asia y El Pacífico	Changsha	China
Les Roches Jin Jiang International Hotel Management College	Asia y El Pacífico	Shangai	China
Xi'an Jiaotong-Liverpool University (XJTLU)	Asia y El Pacífico	Suzhou	China
Pearl Academy	Asia y El Pacífico	Delhi	India
University of Petroleum & Energy Studies (UPES)	Asia y El Pacífico	Uttarakhand	India
University of Technology and Management (UTM)	Asia y El Pacífico	Shilong	India
INTI College Indonesia	Asia y El Pacífico	Jakarta	Indonesia
INTI International University & Colleges	Asia y El Pacífico	Kuala Lumpur	Malasia
Media Design School	Asia y El Pacífico	Auckland	Nueva Zelanda
Stamford International University	Asia y El Pacífico	Bangkok, Tailandia y Hua Hin	Tailandia
European University Cyprus (EUC)	Europa	Nicosia	Chipre
École Centrale d'Electronique (ECE)	Europa	París	Francia
École Supérieure du Commerce Extérieur (ESCE)	Europa	París	Francia
European Business School de París (EBS París)	Europa	París	Francia
Institut Français de Gestion (IFG)	Europa	París	Francia
BITS (Business and Information Technology School)	Europa	Iserlohn	Alemania
BTK group	Europa	Berlin	Alemania
Domus Academy	Europa	Milán	Italia
Nuova Accademia di Belle Arti Milano (NABA)	Europa	Milán	Italia
Universidade Europeia (UE)	Europa	Lisboa	Portugal
Les Roches International School of Hotel Management	Europa	Marbella	España
Real Madrid International School	Europa	Madrid	España
Esterna Escuela de Negocios	Europa	Valencia	España
Centro Superior de Edificación, Arquitectura e Ingeniería (PROY3CTA)	Europa	Madrid	España
La Universidad Europea de Madrid (UEM)	Europa	Madrid	España
La Universidad Europea de Canarias (UEC)	Europa	La Orotava de Tenerife	España
Universidad Europea de Valencia (UEV)	Europa	Valencia	España
Institute for Executive Development (IEDE)	Europa	Madrid	España
Gilon Institute of Higher Education	Europa	Gilon	Suiza

Continúa ►

CAMPUS	LOCALIZACIÓN	CIUDAD	PAÍS
Les Roches Gruyère, University of Applied Sciences (LGR)	Europa	Bulle	Suiza
Les Roches International School of Hotel Management	Europa	Bluche	Suiza
Istanbul Bilgi University	Europa	Istanbul	Turquía
University of Liverpool (in partnership with Laureate Online Education, B.V.)	Europa	Liverpool	Reino Unido
University of Roehampton, London (in partnership with Laureate Online Education, B.V.)	Europa	Roehampton	Reino Unido
Business School São Paulo (BSP)	América Latina	São Paulo	Brasil
CEDEPE Business School (CBS)	América Latina	Recife	Brasil
Centro Universitário IBMR	América Latina	Rio de Janeiro	Brasil
Centro Universitário do Norte (UniNorte)	América Latina	Manaus del Amazonas	Brasil
Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter)	América Latina	Porto Alegre y Canoas	Brasil
Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS)	América Latina	Porto Alegre	Brasil
Faculdade dos Guararapes (FG)	América Latina	Jaboatão dos Guararapes	Brasil
Faculdade Internacional da Paraíba (FPB)	América Latina	João Pessoa	Brasil
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	América Latina	São Paulo	Brasil
Universidade Potiguar (UNP)	América Latina	Natal, Rio Grande del Norte	Brasil
Universidade de Salvador (UNIFACS)	América Latina	Salvador de Bahia	Brasil
Institute for Executive Development Chile (IEDE)	América Latina	Santiago	Chile
Instituto Profesional AIEP	América Latina	Santiago	Chile
Instituto Profesional Escuela Moderna de Música (EMM)	América Latina	Santiago	Chile
Universidad Andrés Bello (UNAB)	América Latina	Santiago	Chile
Universidad de Las Américas Chile (UDLA)	América Latina	Santiago	Chile
Universidad Viña del Mar (UVM)	América Latina	Viña del Mar	Chile
Universidad Americana (UAM)	América Latina	San José	Costa Rica
Universidad Latina de Costa Rica	América Latina	San José	Costa Rica
Universidad de las Américas (UDLA)	América Latina	Quito	Ecuador
Centro Universitario Tecnológico (CEUTEC)	América Latina	Prado	Honduras
Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)	América Latina	Tegucigalpa	Honduras
Universidad del Valle de México (UVM)	América Latina	Ciudad de México	México
Universidad Tecnológica de México (UNITEC)	América Latina	Ciudad de México	México
Universidad Interamericana de Panamá (UIP)	América Latina	Ciudad de Panamá	Panamá
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT)	América Latina	Ciudad de Panamá	Panamá
CIBERTEC	América Latina	Lima	Perú
Instituto Tecnológico del Norte (ITN)	América Latina	Trujillo	Perú
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)	América Latina	Lima	Perú
Universidad Privada del Norte (UPN)	América Latina	Trujillo	Perú

Continúa ►

CAMPUS	LOCALIZACIÓN	CIUDAD	PAÍS
Royal Academy of Culinary Arts (RACA)	Oriente Medio	Amman	Jordan
Higher Institute for Paper and Industrial Technologies (HIPIT)	Oriente Medio	Jeddah	Arabia Saudita
Higher Institute for Power and Water Technologies (HIWPT)	Oriente Medio	Rabigh	Arabia Saudita
Laureate Al Kharj Female's College of Excellence	Oriente Medio	Riyadh	Arabia Saudita
Laureate Jeddah Technical College of Excellence	Oriente Medio	Jeddah	Arabia Saudita
Laureate Mecca Female's College of Excellence	Oriente Medio	Mecca	Arabia Saudita
Laureate Riyadh Tourism and Hospitality College of Excellence	Oriente Medio	Riyadh	Arabia Saudita
Riyadh Polytechnic Institute (RPI)	Oriente Medio	Riyadh	Arabia Saudita
Santa Fe University of Art and Design	América del Norte	Santa Fe, New Mexico	Estados Unidos
The National Hispanic University (NHU)	América del Norte	San José, California	Estados Unidos
New School of Architecture & Design (NSAD)	América del Norte	San Diego, California	Estados Unidos
Walden University	América del Norte	Minneapolis, Minnesota	Estados Unidos
Kendall College	América del Norte	Chicago, Illinois	Estados Unidos
University of St. Augustine for Health Sciences (USA)	América del Norte	St. Augustine, Florida	Estados Unidos
Université Internationale de Casablanca (UIC)	África	Casablanca	Marruecos
Monash South Africa (MSA)	África	Ruimsig	Sudáfrica

Fuente: <http://www.laureate.net/OurNetwork> (01/08/2014).

Tabla 10:
Red de instituciones de educación superior: Ilumno

INSTITUCIÓN	PAÍS
Universidad Siglo 21	Argentina
Centro Universitario Jorge Amado	Brasil
Universidad Veiga de Almeida	Brasil
Instituto Profesional Providencia	Chile
Corporación Universitaria del Caribe	Colombia
Fundación Universitaria del Área Andina	Colombia
Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano	Colombia
Universidad San Marcos	Costa Rica
Universidad del Istmo	Panamá
Universidad Americana	Paraguay

Fuente: <http://redilumno.com/>

4.3 Niveles de internacionalización en la educación superior costarricense

En la aproximación a la internacionalización efectuada en el SES de Costa Rica, aparece como una de sus características más sobresalientes la existencia de diferentes niveles de desarrollo de estos procesos en las IES costarricenses. En un primer acercamiento es posible situar el origen de esta condición heterogénea en los diversos grados de complejidad propio de las diferentes IES.

Es aceptada, en América Latina, una diferenciación de las universidades de acuerdo con sus niveles de complejidad. Esta no sería una clasificación en términos de calidad, sino de la identificación de los énfasis en las diversas áreas académicas presentes en el funcionamiento institucional (docencia, investigación, vinculación con el medio); así como, por la multiplicidad y alcance de su organización y de las funciones institucionales desempeñadas en cada una de ellas ³⁷. Con el propósito de mostrar los diferentes niveles de internacionalización encontrados, es posible efectuar un intento de ubicación de las IES presentes en el disperso universo institucional, describiendo las tres siguientes condiciones:

37. Al final de la década de los años 90 del siglo XX, Ferraro Bayona distinguía diversos tipos de universidades en el ámbito de América Latina: *"Yo veo en ese nuevo panorama universidades que se centran en la calidad de la enseñanza, de los procesos docentes, y se proponen como modelo educativo la formación de profesionales de alto nivel y calidad. Veo otras que centran su quehacer tanto en la enseñanza como en la investigación, e imparten docencia de alta calidad apoyada en procesos investigativos, en los desarrollos de ciencia y tecnología. Hay otro estilo universitario que pone todo su empeño en el fortalecimiento de la formación de postgrado unida a la investigación. Más aún, en la misma concepción de la investigación se dan opciones hacia aquella que está conectada más directamente con la productividad industrial, y buscan formar magistri y doctores vinculados a actividades investigativas que generen cambios en la producción y en sus resultados"* (Ferraro, 1996:19)

A) Las universidades de investigación (*Research universities*): se trata de aquellas IES cuyo eje del funcionamiento es la investigación y los programas de postgrado –con una destacada posición de los doctorados–, cuyo desarrollo, asimismo, gira alrededor de la creación de conocimientos. Con significativos volúmenes de producción investigativa, mantienen intensos vínculos con sectores productivos, instituciones y comunidades y mantienen una activa participación en redes de investigación en los ámbitos local, nacional, regional y global. Son abundantes sus publicaciones indexadas (SciELO, Latindex, SCOPUS). IES con este nivel de complejidad no son muy frecuentes en la región.

B) Las universidades con investigación: este tipo de IES son más extendidas en estos países y se distinguen por combinar su actividad docente, con una posición central en la vida de la institución, con importantes actividades de investigación y de vinculación con el medio. Con frecuencia son IES muy heterogéneas en cuanto al avance de la investigación, coexistiendo unidades académicas y programas con una alta actividad investigativa, similar a la encontrada en las universidades de investigación, con otras en donde la investigación es muy limitada y la docencia ocupa el lugar primordial en su funcionamiento. La producción académica e investigativa es, por lo tanto, asimismo, diversa: con unidades, programas e investigadores con publicaciones en revistas con reconocimiento disciplinario internacional y otros con menor producción o más relacionada con la actividad docente. En estos casos se encuentran formas de administración y gestión con variados niveles de complejidad. Participan en redes y proyectos por medio de los cuales establecen vinculaciones en el ámbito regional y global, las variaciones encontradas en este caso, surgen en consonancia con los diferentes niveles de desarrollo presentes a su interior.

C) Las universidades docentes o de docencia. Una tercera modalidad de IES identificada en estas naciones, una gran parte de ellas creadas con el inusitado crecimiento de la educación superior vivido en América Latina al finalizar la década de los 70, es la universidad de docencia. Con variados grados de complejidad en su organización y su gestión institucional, colocan a la docencia

como su actividad principal y, con alguna frecuencia, propugnan por mantener altos estándares de calidad en el desarrollo de esta área académica, colocada como el eje de su desarrollo académico. Alrededor de la actividad docente se llevan a cabo iniciativas de investigación orientadas, en gran medida, a enriquecer sus actividades docentes o ejecutadas en los trabajos de graduación de sus estudiantes. La vinculación con el medio, de igual forma, mantiene una estrecha relación con la actividad docente. Cuentan con programas de postgrado y una producción académica con diversos niveles de desarrollo. Algunas de ellas son partícipes de redes internacionales vinculadas a su actividad principal (redes institucionales, redes de movilidad de estudiantes y docentes).

Existen en la región IES de carácter público-estatal o privadas, caracterizadas por alguno de estos diferentes niveles de complejidad y buena parte de ellas se mueven entre uno y otro conforme avanzan en su desenvolvimiento e introducen cambios con los cuales elevan sus niveles de complejidad³⁸. Durante el desarro-

38. Para el caso de Chile, se encuentra esta diferenciación de las universidades, de acuerdo con su grado de complejidad: *"Esto permite ordenar de las universidades de acuerdo a su grado de complejidad en las siguientes categorías, que consideran desde una oferta mayoritariamente docente y diseñada para otorgar títulos profesionales de pregrado, hacia una que ya produce investigación en áreas disciplinarias focalizadas y unos pocos programas de doctorados y, finalmente, hasta una que desarrolla todas las funciones académicas universitarias con amplitud disciplinaria y calidad. El modelo toma en consideración los conceptos de clasificación de la Fundación Carnegie y que, para el caso chileno, han estudiado Reyes y Rosso, 2011.*

Categoría I. Universidades con énfasis en la docencia, investigación y programas de doctorado. Son aquellas que cuentan con un número significativo de programas de doctorados propios acreditados por el Consejo Nacional de Acreditación, de conformidad a los términos establecidos por la Ley N°20.129, entendiéndose por ello un número igual o superior a 10. Para los efectos de enterar el total de doctorados exigidos, se pueden considerar aquellos programas de doctorado que la universidad tenga en calidad de asociada con otra institución, con una acreditación de 5 o más años. Adicionalmente, estas instituciones deben contar con un número anual de publicaciones Scopus superior a 300.

Categoría II. Universidades con énfasis en la docencia e investigación focalizada. Son aquellas que cuentan con al menos un programa de doctorado acreditado, o bien, con un programa de doctorado en calidad de asociado con otra institución que tenga una acreditación de 5 o más años. Adicionalmente, estas instituciones deben contar con un número anual de publicaciones Scopus mayor a 100. Categoría

III. Universidades con énfasis en la docencia. Son aquellas que ofrecen principalmente programas de estudio conducentes a títulos profesionales o técnico-profesionales y a los grados de bachiller, licenciado y magister. No cuentan con programas de doctorados propios ni asociados acreditados por al menos 5 años; aunque cuentan con un número limitado de publicaciones Scopus". (MINEDUC, Chile, 2012:7-8) http://www.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2012/Basal_articulo.pdf

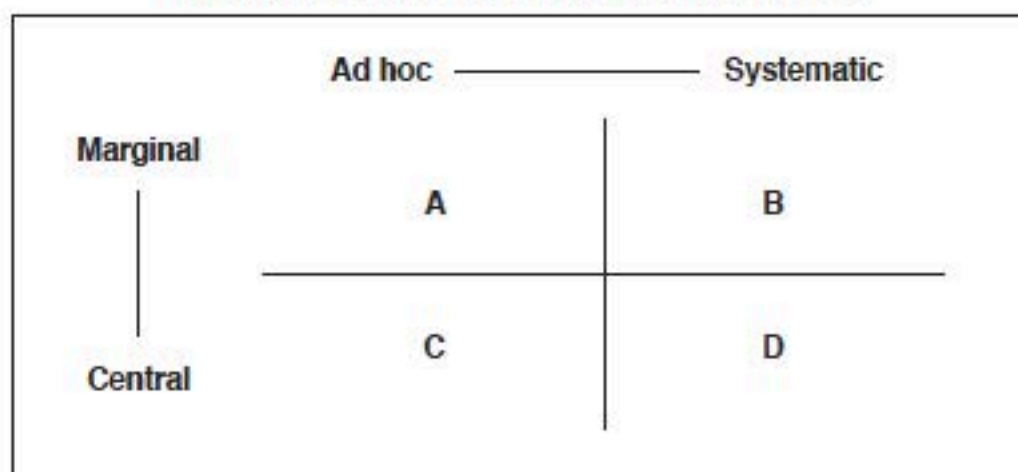
llo del estudio se constató una clara relación entre los grados de complejidad de las IES visitadas, con las formas o modalidades de internacionalización ejecutados en ellas y, en alguna medida, con los niveles de desarrollo alcanzado por estos procesos en las IES.

Por otra parte, aparece como un condicionante significativo en los niveles de internacionalización hallados en el estudio y el nivel de institucionalización alcanzado por la dimensión internacional en el funcionamiento de las IES. Sobresale, en este sentido, la colocación de la internacionalización en el marco de las políticas institucionales y en sus planes de desarrollo estratégico.

De igual modo, tiene mucha relevancia la existencia de unidades responsables de aplicar las políticas, promover y coordinar las iniciativas, darles un carácter transversal y de dar seguimiento a los procesos ejecutados en las IES y a las vinculaciones externas. El establecimiento de unidades o arreglos institucionales con el propósito de elaborar estrategias e impulsar las formas de internacionalización más apropiadas, en respuesta a la misión y los objetivos institucionales y a las prioridades y los énfasis académicos, propios de cada institución, son aspectos esenciales para hacer de la internacionalización una dimensión básica en el funcionamiento de las IES.

Teniendo presentes esas condiciones, consideradas en esta perspectiva como elementos relevantes, condicionantes, no determinantes, en el surgimiento de los distintos niveles de introducción de la dimensión internacional en las IES visitadas, merece la pena retomar el esquema elaborado por Wächter, con el cual se aproxima a la distinción de los diferentes niveles de internacionalización existentes en las IES.

Gráfico 10:
Wächter: Niveles de Internacionalización



Fuente: Wächter, 1999.

Para el autor, el nivel de internacionalización y la importancia alcanzada en una institución pueden ser descritos con la ayuda de dos parámetros: A) El grado de sistematización de la actividad internacional, distinguiendo entre las formas esporádicas, intermitentes o *ad hoc* mediante las cuales se implementa la internacionalización en algunas IES y la existencia, en otros casos, de políticas y procedimientos sistemáticos y ordenados para su desarrollo. B) El otro parámetro se refiere al grado de centralidad alcanzado por la internacionalización entre las políticas de la institución. Wächter, distingue entre las IES en las cuales la internacionalización es una actividad marginal, con una relativamente baja visibilidad y considerada como una fuente de ingresos, de aquellas en donde la internacionalización es un área central en la actividad institucional, grande en intensidad y que impregna a todas las funciones de la institución. La combinación de estas dos variables le permite al autor distinguir los cuatro tipos de situaciones representadas por los cuadrantes incluidos en la matriz (Wächter, 1999):

I. Cuadrante A: Se trata de IES con pocos estudiantes o académicos extranjeros. La cooperación académica se basa en la iniciativa individual y no figura en la declaración de la misión insti-

tucional. Hay personal poco especializado para la gestión de los asuntos internacionales y no existen incentivos para participar en la cooperación o la internacionalización.

II. Cuadrante B: En estas IES se ejecutan, asimismo, actividades internacionales en una escala pequeña. Pero, a diferencia del cuadrante A, estas actividades están bien organizadas y coordinadas. Las actividades se dirigen y coinciden con las fortalezas institucionales y las oportunidades están basadas en una estrategia de internacionalización consciente o deliberada. Los pocos intercambios internacionales y proyectos en que la institución participa disfrutan de una financiación adecuada y son manejados por un equipo pequeño, pero competente.

III. Cuadrante C: Las actividades internacionales son significativas en volumen, pero no se encuentran debidamente articuladas. Mientras que las IES pueden poner un mayor énfasis en algunas áreas, las iniciativas de internacionalización, por lo general, se llevan a cabo en toda la gama de disciplinas y departamentos de la institución. Los proyectos a menudo están motivados por el objetivo de generar ingresos, pero no hay una política de costos coherentemente establecida. Existe un importante número de convenios firmados sin ejecutar ("convenios muertos") y los servicios de apoyo y la garantía de calidad no se encuentran desvinculados de las actividades. Los conflictos internos son muy frecuentes.

IV. Cuadrante D: En este caso, también, las actividades internacionales son muy intensas, pero, a diferencia de las anteriores, forman un todo estrechamente relacionado y están basados en una estrategia única y coherente. Cuentan con registros de recomendaciones prácticas y procedimientos bien formulados para orientar el funcionamiento de las actividades. Las políticas de personal y el plan de estudios con frecuencia se revisan y apoyan la internacionalización. Los proyectos y la gestión financiera se llevan a cabo, de manera profesional, por personal capacitado. Existe un sistema de incentivos dentro de la institución. El asegu-

ramiento de la calidad está bien desarrollado y pocos conflictos internos dificultan la marcha de la institución.

Para Wächter, muchas instituciones de educación superior iniciar sus esfuerzos de internacionalización en el cuadrante A y, en casos muy exitosos, llegan eventualmente a ubicarse en el cuadrante D. Sin embargo, para el autor, el modelo no es normativo en el sentido de que este desarrollo sea el único viable (Wächter, 1999: 55-56).

La referencia a los significativos aportes de Wächter sobre los niveles de internacionalización se efectúa con la intención de subrayar la relevancia de evitar las generalizaciones y de mostrar el panorama heterogéneo existente en el conjunto de las IES universitarias en el proceso de introducción de la dimensión internacional en el funcionamiento de las IES. La diferenciación entre los tipos de IES presentes en el SES y la visión obtenida a partir de las distinciones establecidas por Wächter con sus cuadrantes, permite presentar, a continuación, una diferenciación de niveles de internacionalización en las universidades costarricenses, a partir de las entrevistas y la información recopilada sobre las IES participantes en el estudio.

Tabla 11:
Niveles de Internacionalización en
la Educación Superior de Costa Rica

Nivel 1	Nivel 2
<p>IES con procesos incipientes de internacionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de unidades de gestión de la cooperación / internacionalización • En proceso de elaboración de un marco institucional de políticas • Incorporación marginal de la dimensión internacional en las estrategias institucionales • En proceso de incorporación de la internacionalización como una dimensión en el funcionamiento institucional • Actividades no sistemáticas de movilidad estudiantil y docente • Una cantidad no muy amplia de actividades internacionales y de acuerdos de cooperación • Intercambios poco frecuentes de docentes e investigadores • Organización de actividades docentes con participación de académicos internacionales • La participación de los académicos en congresos, seminarios, cursos o pasantías se producen de manera esporádica 	<p>IES pertenecientes a consorcios y redes globales, con procesos de movilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de unidades de gestión de la cooperación / internacionalización • Participación en consorcios o redes globales de IES • Actividades de movilidad internacional de estudiantes y docentes • Elaboración de políticas y estrategias mercadotécnicas en donde se resaltan los vínculos globales de las IES • Establecimiento de convenios para promover la internacionalización • Procesos de intercambio con participación de estudiantes y profesores internacionales • Organización de actividades académicas con invitados del exterior y el análisis de procesos internacionales
Nivel 3	Nivel 4
<p>IES con internacionalización sistemática y diversificada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de la internacionalización como una dimensión en el funcionamiento institucional • Unidades de gestión de la cooperación e internacionalización consolidadas • Políticas y estrategias institucionales de internacionalización • Procesos sistemáticos de movilidad estudiantil, académica y administrativa • Procesos de intercambio para atracción de estudiantes y profesores internacionales • Asignación de presupuestos institucionales para promover la movilidad internacional de sus estudiantes • Participación en redes institucionales de investigación y docencia • Formación de funcionarios (académicos y administrativos) en universidades extranjeras • Establecimiento de convenios para promover la internacionalización • Esfuerzos por la internacionalización del currículo en algunas carreras y programas • Se cuenta con políticas y procedimientos para propiciar la participación de los académicos en congresos, seminarios, cursos o pasantías en el exterior • Diseño de cursos para la atracción de estudiantes internacionales • Establecimiento de cátedras sobre temáticas internacionales • Promoción de la interculturalidad 	<p>IES Internacionalizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La misión de la universidad está definida en función de su accionar en el ámbito internacional • Las diferentes dimensiones institucionales se mueven en función de la internacionalización • Unidades de gestión de la cooperación e internacionalización consolidadas • Efectúan labores de cooperación técnica, búsqueda de fondos y prestación de servicios en el ámbito global • Cuentan con un currículo internacionalizado • Llevan a cabo actividades académicas de carácter transnacional • Sus estudiantes provienen de diversos países y continentes • Algunas de ellas cuentan con sistemas de becas para la atracción de estudiantes de bajos ingresos, provenientes de diversos países y, en menor medida, nacionales • La interculturalidad es un elemento propio del funcionamiento institucional • Participación en redes institucionales y disciplinarias en el ámbito internacional • Establecimiento de convenios para mantener sus procesos de internacionalización

Nivel 1: IES con procesos incipientes de internacionalización

En el primer nivel de internacionalización se encuentran aquellas IES en las cuales la introducción de la dimensión internacional se puede caracterizar como un proceso incipiente. Esto significa que si bien existe una acción institucional dirigida a promover actividades internacionales, la institucionalización se encuentra en camino de su implementación. Se han creado unidades o hay una asignación de responsabilidades a unidades o programas preexistentes, pero estas aún presentan algunas debilidades relacionadas con los recursos disponibles para promover y ejecutar las acciones y la posición marginal ocupada en las políticas y estrategias institucionales.

Los instrumentos y procedimientos institucionales dispuestos para la incorporación en la internacionalización, no reúnen aún el grado de elaboración e institucionalización requeridas. Las acciones de movilidad y los intercambios académicos internacionales no son sistemáticas, aunque se organizan con alguna frecuencia cursos o actividades con participación de académicos invitados, provenientes del exterior. La internacionalización del currículo y la promoción de la interculturalidad en el campus no presentan grandes avances. La participación de los académicos en congresos, seminarios, cursos o pasantías se producen de manera esporádica.

Nivel 2: IES pertenecientes a consorcios y redes globales, con procesos de movilidad

El segundo nivel está conformado por las IES pertenecientes a consorcios internacionales extendidos de manera global, cuya incorporación en ellos se produce mediante la adquisición de las instituciones por parte del grupo, consorcio o red. Forman parte, asimismo, de este nivel las IES con fuertes vínculos internacionales, integrados en redes institucionales o disciplinarias, pero sin altos niveles de sistematización de las acciones. La participación en estos conglomerados de IES les ofrece una condición

factible de aprovechar y les crea oportunidades para promover la movilidad de los estudiantes y los intercambios académicos internacionales. Por lo general, se trata de IES docentes, lo que significa que es esta la actividad académica colocada en el centro del funcionamiento institucional, con el desarrollo de algunas actividades investigativas, para lo cual cuenta con los dispositivos institucionales para promover su desarrollo.

Se cuenta con unidades de gestión de la cooperación / internacionalización, han establecido convenios y se organizan actividades académicas con invitados del exterior para el análisis de procesos internacionales, como una manera de introducir la dimensión internacional en el campus.

La internacionalización del currículo y la promoción de la interculturalidad en el campus presentan algunos avances. En algunas de ellas, se ejecutan estrategias mercadotécnicas para la atracción de estudiantes en donde se resaltan los vínculos globales de las IES. La participación de los académicos en congresos, seminarios, cursos o pasantías se producen con diversos grados de sistematización y cuentan con procedimientos y recursos dispuestos para su promoción.

Nivel 3: IES con internacionalización sistemática y diversificada

En el Nivel 3 se encuentran aquellas IES con un significativo grado de avance en la incorporación de la dimensión internacional en el funcionamiento institucional. Sus unidades dedicadas a la cooperación/internacionalización están lo suficientemente consolidadas como para gestionar los procesos particulares y de poner en práctica las diversas formas de internacionalización, ejecutadas en el marco de las políticas y planes estratégicos institucionales.

En varias de las IES la internacionalización está incorporada como un eje o una dimensión en sus planes y es recogida en la elaboración de su misión y sus objetivos institucionales. Estas universidades cuentan con el presupuesto y otros recursos requeridos para desarrollar procesos sistemáticos de movilidad estudiantil, académica y administrativa. En algunas de estas IES se presentan acciones de internacionalización desde facultades, unidades y programas, no siempre articuladas a las iniciativas impulsadas desde las unidades responsables de la gestión y la coordinación en el ámbito institucional, aspecto relacionado con la mayor complejidad característica de estas IES. Son constantes en este nivel los intercambios con la participación de estudiantes y profesores internacionales.

El diseño de cursos de corto plazo y la incorporación de estudiantes provenientes del exterior en programas de grado y postgrado, la internacionalización del currículo tiene algunos tímidos avances. El significativo volumen de investigación desarrollado en estas IES favorece la integración de redes académicas (institucionales, investigación, docencia) y el desarrollo de iniciativas conjuntas con investigadores y docentes internacionales. El establecimiento de convenios constituye un instrumento muy utilizado para promover los vínculos internacionales y los intercambios globales.

La formación de funcionarios (académicos y administrativos) en universidades extranjeras es una práctica de gran relevancia, la cual actúa como un mecanismo para darle continuidad a los vínculos internacionales. El establecimiento de cátedras sobre temáticas internacionales, la movilidad de profesionales y estudiantes (envío y recepción), los frecuentes intercambios internacionales, así como las redes institucionales y de investigación y docencia, contribuyen a la interculturalidad y a la vinculación con la sociedad global. La existencia de programas virtuales en el nivel del postgrado son formas importantes de vinculación con las cuales se refuerza la instalación de la dimensión internacional en estas IES.

Nivel 4: IES internacionalizadas

En este nivel se encuentran algunas universidades creadas en el país con una clara vocación internacional. En su misión y sus objetivos institucionales se asigna un lugar central a la dimensión internacional y sus prácticas se llevan a cabo en estrecha relación con diversas sociedades a lo largo del planeta (África, Asia, Europa, América Latina y el Caribe, América del Norte). Estas IES son, fundamentalmente, docentes. Si bien tienen ese carácter, llevan a cabo labores de cooperación técnica, consultorías, prestación de servicios internacionales y la ejecución de proyectos y cursos internacionales vinculados con el desarrollo sostenible. Ejecutan diversas actividades de búsqueda de fondos externos y sus diferentes dimensiones institucionales se mueven en función de la internacionalización.

La importante matrícula de estudiantes internacionales en sus programas de grado y postgrado ha llevado a la búsqueda de la internacionalización del currículo y sus campus se convierten en significativos espacios interculturales. El desarrollo de la educación virtual, con plataformas diseñadas para los cursos a los cuales acceden estudiantes de diversos países. La educación transfronteriza por lo general es vista como una oferta de proveedores externos hacia el país, pero un aspecto encontrado durante la realización de este estudio es la existencia de una oferta transfronteriza ofrecida desde las IES de Costa Rica hacia el exterior, tanto programas de grado como de postgrado.

4.4 Modalidades de internacionalización en la educación superior de Costa Rica

El sistema de educación superior de Costa Rica, muestra una vasta diversidad en cuanto a los niveles y modalidades o formas de internacionalización desplegadas por las instituciones. Es compartida por las IES la importancia adquirida en la actualidad por la internacionalización en la educación terciaria y, en todos los casos, se están tratando de ejecutar acciones dirigidas a la introducción de

una dimensión internacional en el funcionamiento de las IES, con desiguales grados de avance en este proceso. Esto se trató de mostrar mediante la distinción entre los cuatro niveles de internacionalización contruidos a partir de la heterogeneidad encontrada en el conjunto de las IES visitadas durante el desarrollo de este estudio.

Tomando en cuenta esa diferenciación presente en el SES costarricense, a continuación se hará referencia a las principales modalidades de internacionalización encontradas, cuya aplicación, en consecuencia, alcanza una extensión desigual entre las IES y grados de avance, de la misma forma, diversos. Con el propósito de facilitar su análisis, se agrupan en cuatro categorías generales, incluyéndose en cada una de ellas las formas específicas de internacionalización encontradas.

A. La armonización de los sistemas de educación superior y los acuerdos para la internacionalización y el reconocimiento mutuo

Un aspecto central en los procesos de internacionalización de la educación superior lo constituye la convergencia de los sistemas y la búsqueda del reconocimiento internacional. La movilidad está condicionada, en gran medida, por esta forma de internacionalización, considerada como una de las modalidades básicas para el desarrollo de este proceso. En el SES costarricense, se establecen vinculaciones internacionales y se ejecutan iniciativas -regionales (América Latina y el Caribe) y en la subregión centroamericana (Centroamérica y República Dominicana)-; encaminadas a la adopción de diversos mecanismos de convergencia o armonización. Muchas de estas iniciativas se llevan a cabo con el aliento del proceso de construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior*.

Tal y como lo analizamos en su momento, las condiciones desiguales existentes entre los contextos europeo y latinoamericano, en los cuales tiene lugar la integración de la educación superior, harían inútil algún intento de trasladar las experiencias

entre una y otra, en forma mecánica. En este sentido, si bien las transformaciones vividas en la ES de la Unión Europea ejercen cierta influencia (la presencia del *espíritu de Bolonia*, como lo calificara Brunner), en los intentos llevados a cabo por crear un marco común de certificaciones, la armonización en los sistemas subregionales de educación superior, la elaboración de criterios y estándares comunes de calidad y el reconocimiento de algunas titulaciones profesionales, en ámbitos regionales determinados, y los acuerdos tendientes al reconocimiento mutuo en el campo de la acreditación; muchas de ellas, iniciativas en marcha con grados diferentes de avance en la región, enmarcadas en la propuesta de creación de un *Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*.

Las IES de Costa Rica son partícipes de varias de esas iniciativas, ejecutadas tanto en el medio regional, como en las acciones impulsadas en la subregión centroamericana, como parte de las actividades promovidas por las organizaciones en las que se integran las IES estatales y privadas de Centroamérica y República Dominicana. Es, asimismo, destacado lo promovido por el Sistema de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES), entidad con un reconocimiento internacional de la asociación mundial International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y firmante de un convenio con el Multilateral Agreement on the Mutual Recognition of Accreditation Results (MULTRA), orientado al reconocimiento mutuo de programas. La firma de convenios con otras agencias (España, Colombia), con el propósito de implantar el reconocimiento mutuo de la acreditación, forma parte de este esfuerzo de internacionalización. SINAES es miembro fundador de la Red Iberoamericana de Agencias de Acreditación de la Educación Superior (RIACES) y ejerció la presidencia de esta red por varios años.

Con independencia de los progresos logrados en el desarrollo de esta modalidad de internacionalización en el SES de Costa Rica, la continuidad de estas acciones tendrán sus consecuencias posi-

tivas en los intentos por plasmar, en correspondencia con las condiciones propias de los sistemas de educación superior de estos países y de su entorno, una serie de mecanismos favorables para el desarrollo de esta dimensión internacional en su SES.

Forman parte de esta modalidad, asimismo, los abundantes convenios firmados con el propósito de promover relaciones internacionales, crear redes y otros acuerdos para generar actividades de movilidad de estudiantes y académicos. Pese a la existencia de una frecuente “mortalidad” de convenios, no puestos en práctica en ninguno de sus contenidos, estos acuerdos interinstitucionales continúan siendo un instrumento relevante para desarrollar la internacionalización en las IES costarricenses.

B. La internacionalización en la oferta académica y la investigación

Esta forma de internacionalización tiene una significativa presencia en la educación superior de Costa Rica. No tanto por la generalización en la internacionalización del currículo, en lo cual hay avances notables, sobre todo en las IES internacionalizadas, sino, en especial, por la avances en la apertura de una oferta diversa diseñada con el propósito de atraer estudiantes, de grado y postgrado, así como a académicos internacionales, a los *campus* de las IES del país.

La movilidad estudiantil, establecida desde el polo de la recepción de estudiantes y profesores se incrementa, de manera intensiva, gracias a la disposición de esta oferta, a los acuerdos de reconocimiento establecidos con sistemas universitarios o IES del exterior, la integración de las IES en redes de educación superior y a la oferta bilingüe de carreras brindada en algunas de ellas. Como se muestra en la Tabla 1, Costa Rica ocupa el octavo lugar entre los destinos hacia los cuales se movilizan los estudiantes estadounidenses, atrae a un 3% de la movilidad estudiantil originada en ese país (véase Tabla 1 y www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors).

En el caso de las denominadas como IES internacionalizadas la abundante presencia de estudiantes internacionales, presenciales o virtuales, así como la integración en su “facultad” (faculty), de numerosos profesores provenientes de diversos países, crean condiciones propicias para la internacionalización del currículo, medida indispensable para responder al multiculturalismo preponderante en el campus.

En la investigación, el aspecto más sobresaliente es la conformación o participación de redes internacionales de generación de conocimiento, la existencia de relaciones de cooperación con centros internacionales de investigación y la ejecución de proyectos conjuntos y la organización de intercambios, entre investigadores pertenecientes a diversas IES o centros, constituyen algunas de las vinculaciones internacionales más frecuentes encontradas en las IES costarricenses. Muy ligado al trabajo investigativo se encuentra el de la publicación de textos conjuntos entre académicos de diversos países, la existencia de revistas con reconocimiento internacional y la publicación en revistas indexadas, con una heterogénea extensión en las IES, en respuesta a la existencia de diversos niveles de complejidad en ellas y a persistentes heterogeneidad existente entre facultades, unidades o programas al interior de los establecimientos educativos.

C. La movilidad de las personas

La movilidad de las personas es una de las modalidades de internacionalización con un auge mayor en los sistemas de educación superior en todo el planeta. Esta dimensión internacional es bipolar: uno de los polos es el de la recepción de estudiantes, profesores y funcionarios administrativos, para participar en programas de grado o posgrado, la participación en pasantías, cursos cortos o intercambios académicos. El otro polo, es el del envío de esos mismos estamentos institucionales a formarse en programas de postgrado, a participar en cursos cortos o propios de su carrera, en pasantías, intercambios u otras actividades académicas inter-

nacionales³⁹.

El establecimiento de convenios, la participación en redes o consorcios de instituciones de educación superior y la asignación de presupuestos destinados a becar a los académicos para su formación en universidades internacionales (postgrados) y para apoyar la movilidad estudiantil hacia una relevante variedad de sociedades, son algunos de los mecanismos de mayor relevancia identificados en las IES de Costa Rica.

El aumento de la presencia de docentes internacionales, en calidad de profesores visitantes o invitados, así como la organización de actividades (seminarios, congresos, conferencias), sobre temáticas disciplinarias o internacionales, con participantes provenientes de diferentes naciones, contribuyen a la introducción de la dimensión internacional y a la consideración de la diversidad cultural como un elemento prominente en la sociedad contemporánea. A esto se suma la creciente recepción de estudiantes, sobre todo para su participación en cursos cortos, diseñados con estos propósitos; para realizar programas de postgrado y, en menor medida, para efectuar sus carreras de grado, salvo en las ya mencionadas universidades internacionalizadas.

La aspiración perseguida con el desarrollo de la internacionalización de colocar la interculturalidad en un lugar central en la vida de las instituciones de educación superior, se ve favorecida por esta constante presencia de estudiantes y profesores internacionales en el campus y por las actividades internacionales de formación de académicos y funcionarios administrativos, la participación de estudiantes en diferentes actividades universitarias y el desarrollo de los nexos generados en el área de la investigación.

39. Moor y Henderikx se refieren a la presencia, en algunos SES, de una movilidad "en red" o "integrada", posibilitada por una particular asociación en la cual, "Un número limitado de socios (facultades, departamentos, programas) participan en un consorcio, en el cual los estudiantes 'giran' y subsecuentemente siguen partes de su trayectoria educativa en dos o más instituciones asociadas, mientras que los estudiantes de las institución socias hacen lo mismo. El plan de estudios está totalmente sincronizado" (de Moor y Henderikx, 2013:12-14)

E. Redes y movilidad de instituciones y programas: educación transfronteriza

A la movilidad de personas, una de las formas más sobresalientes de internacionalización en la educación superior contemporánea, se une otra modalidad de movilidad, favorecida por la creciente integración de la sociedad global, la creación de redes y consorcios, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (las TIC) y la apertura y ausencia de regulaciones, predominante en la mayoría de las naciones.

En este caso, se trata de la movilidad de instituciones y programas, instalados en países diferentes a los de su origen u ofreciendo disímiles oportunidades de formación (cursos cortos, carreras de grado y programas de postgrado), por medios preferentemente virtuales. El ensanchamiento de estas ofertas educativas de nivel terciario, provenientes de proveedores de la más diversa naturaleza y procedencia y con requisitos y condiciones muy variados para su desarrollo, ha suscitado una significativa producción académica e importantes debates sobre la conveniencia de la ausencia de regulaciones para la instalación de las IES o de los programas o de las ofertas virtuales a las cuales se accede desde cualquier lugar. Buena parte de esta movilidad se concreta mediante la controversial educación superior transfronteriza (*Crossborder Higher Education*) (Knight, 2014) ⁴⁰.

40. Knight distingue tres generaciones de educación superior transfronteriza: 1) Movilidad de las personas; 2) Movilidad de los programas y proveedores; y, 3) Creación de *Hubs* de educación (Knight, 2014).

La UNESCO conceptualiza a la educación superior transfronteriza de la siguiente manera: *“El concepto de educación superior transfronteriza hace referencia a las situaciones en las que la enseñanza de tercer ciclo se realiza mediante la circulación de docentes, estudiantes, programas, instituciones, proveedores o material didáctico a través de las fronteras nacionales. Puede abarcar tanto a la educación superior pública como la privada, a proveedores comerciales y a los que operan sin fines lucrativos.*

La educación transfronteriza abarca diversas modalidades, en una gama que va de la enseñanza presencial (alumnos que viajan al extranjero o universidades basadas en otros países) al aprendizaje a distancia (mediante el uso de distintas tecnologías, entre otras el aprendizaje por medios electrónicos) (UNESCO, 2014) ⁴¹.

La oferta de educación transfronteriza tiene una importancia creciente y adquiere características muy variadas. Esta oferta va desde cursos cortos a carreras presenciales, ofrecidos en instituciones ubicadas en diferentes lugares del mundo; hasta la oferta virtual de programas de grado y postgrado. Un ejemplo de la oferta del primer tipo se encuentra en este sitio: http://www.ef.cr/sem/?mc=cr&source=007957_GGCRS_UA_00_00&mkwid=szZum4G8U_dc&pcrid=30422919669&pkw=universidad%20extranjera&pmt=b&plid=&gclid=CJGKkIfK6cACFQQQ7AodFzcAtg#formtop

En el SES costarricense se distinguen tres formas particulares de esta modalidad de movilidad de programas e instituciones: a) La oferta de programas virtuales (grado y postgrado), por parte de las IES nacionales, públicas y privadas, instaladas en el país o en el exterior; b) La presencia de una extendida oferta virtual proveniente de proveedores internacionales. Algunos de ellos con acuerdos con IES nacionales para operar en el país; c) La adquisición de IES por parte de consorcios internacionales, el estable-

41. Ver: <http://www.unesco.org/es/higher-education/themes/quality-assurance-and-recognition/cross-border/>

cimiento de alianzas, el diseño y oferta de programas en conjunto con IES nacionales y la participación en redes con opciones diversas de movilidad estudiantil.

La expansión de la movilidad de programas e instituciones, así como el incremento de las vinculaciones interinstitucionales, entre proveedores nacionales e internacionales de educación superior, aumenta el grado de complejidad del sistema de educación superior y completa el panorama sobre las múltiples formas de internacionalización, con diferentes grados de desenvolvimiento, encontradas en las IES y en el SES, en su conjunto.

5. Algunos desafíos para la ampliación de la internacionalización en el sistema de educación superior (SES)

Los diversos niveles y múltiples formas de internacionalización existentes en la educación superior de Costa Rica se relacionan, de manera muy clara, con las transformaciones originadas en los sistemas de educación superior en diferentes entornos y con una orientación hacia la integración deliberada en la sociedad del conocimiento. Los caminos por medio de los cuales los SES y las IES promueven su integración en la sociedad global son, asimismo, diferentes. Se distinguen en este proceso tendencias marcadas hacia el tratamiento de la educación superior como un servicio transable en el mercado (mercantilización de la educación superior) o consideradas como un bien público global. Las tendencias predominantes, por el contrario, consideran a la educación superior como un bien público y su participación en la sociedad global como una forma de aprovechar los beneficios de la cada vez mayor integración económica, política y cultural del mundo actual y de ser protagonistas en la sociedad del conocimiento, elevando la pertinencia y la calidad de sus actividades académicas y de colocar la interculturalidad en un lugar preferente en el funcionamiento de las IES.

A partir de la aproximación al proceso de internacionalización producido en la educación superior en este país, se constatan los significativos avances alcanzados, la amplia variedad de formas empleadas en el marco institucional de las IES, las iniciativas desplegadas desde los subsistemas estatal y privado en dirección a fortalecer las acciones institucionales, su incorporación en los planes estratégicos y en las políticas institucionales, así como la presencia, como en la mayor parte de los SES en América Latina y el Caribe, de proveedores internacionales y distintas formas de educación superior transfronteriza.

La asignación de presupuestos para la formación del personal institucional en el exterior y para la movilidad estudiantil, constituyen mecanismos relevantes para fortalecer la internacionalización en la educación terciaria del país. La creciente recepción de estudiantes y profesores internacionales, en algunos casos con predominio de estos estudiantes en el campus, así como la oferta transnacional originada en algunas IES costarricenses, amplían la diversidad característica de la internacionalización en el sistema de educación superior.

Tabla 12:
Formas de Internacionalización
en la Educación Superior de Costa Rica

A. La armonización de los sistemas de educación superior y los acuerdos para la internacionalización y el reconocimiento mutuo	B. La internacionalización en la oferta académica y la investigación	C. La movilidad de las personas	D. Redes y movilidad de instituciones y programas: educación transfronteriza
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de armonización de la ES de Centroamérica y RD • Iniciativa para la creación de un marco regional de certificaciones • Iniciativas para la homologación de títulos • Programa regional de movilidad • Participación en las iniciativas para la creación del espacio de la educación superior de América Latina y el Caribe • Iniciativas de reconocimiento mutuo de la acreditación • Reconocimiento internacional por INQAAHE del SINAES 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de cursos cortos para la atracción de estudiantes internacionales • Establecimiento de centros de idiomas para estudiantes internacionales • Carreras de grado y postgrado para estudiantes de diversos países. • Oferta de educación virtual de grado y postgrado • Organización de seminarios, congresos y conferencias internacionales • Programas con doble titulación • Presencia de profesores visitantes o invitados provenientes de diferentes países • Acuerdos con universidades internacionales para impulsar actividades docentes en forma conjunta • Cátedras internacionales • Establecimiento de convenios para promover la movilidad y la investigación • Participación en redes internacionales de investigación • Investigaciones conjuntas con académicos de centros o IES del exterior • Publicaciones con reconocimiento internacional • Publicación en revistas indexadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad de estudiantes • Movilidad de profesores • Movilidad de funcionarios administrativos • Intercambios de académicos y estudiantes • Pasantías de corta duración • Profesores visitantes o invitados a impartir cursos • Conferencias con expositores internacionales • Participación en eventos: congresos, seminarios, conferencias internacionales • Participación en cursos internacionales cortos de capacitación • Fondo de becas para realizar estudios de postgrado en el exterior • Fondo para apoyar la movilidad de estudiantes • Movilidad estudiantil y académica por las redes y IES con las cuales se mantienen acuerdo y alianzas 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta virtual internacional de grado y postgrado por parte de IES estatales y privadas (oferta educación superior transfronteriza por IES nacionales) • Adquisición de universidades por parte de consorcios internacionales • Presencia de consorcios internacionales y redes internacionales de IES • Oferta virtual de IES internacionales (educación superior transfronteriza) • Campus internacionalizados (predominio de estudiantes internacionales) • Oferta de IES internacionales mediante acuerdos con IES nacionales • Alianzas estratégicas

En el panorama de la introducción de la dimensión internacional en las IES y en el conjunto del SES, es posible, de igual modo, visualizar algunos de los principales desafíos enfrentados para ampliar el proceso de internacionalización en la educación superior de Costa Rica. Estos son, de manera resumida, algunos de los más sobresalientes:

A. Uno de los vacíos más visibles en el desarrollo de la educación superior de Costa Rica, es la ausencia de un marco de políticas nacionales en el cual procesos relevantes para el país, tales como el de la internacionalización de la educación superior, ocupen un destacado lugar y se definan los lineamientos para promover la integración efectiva del SES en la sociedad del conocimiento, entendido como una dimensión básica para promover el desarrollo nacional. En las relaciones entre el Estado y el sistema de educación superior en el país, se encuentran institucionalizadas las formas y momentos en los cuales se produce esa vinculación y existe, asimismo, una suerte de delegación de responsabilidades en las propias IES estatales. La ausencia de políticas públicas en el campo de la internacionalización de la educación superior, limita la coherencia y la articulación de la educación superior en la búsqueda de su integración sostenida en los marcos globales de la educación terciaria.

B. En este mismo nivel se enfrenta el desafío de contar con una estrategia nacional de internacionalización, con la cual se logren articular los esfuerzos desplegados desde los tres subsistemas que forman parte del SES (parauniversitario, público y privado) o desde las múltiples IES creadas en esta sociedad. La integración de la internacionalización como un componente del Plan Nacional de Desarrollo sería una opción apropiada para fortalecer la integración de la educación superior, estatal y privada, en los estratégicos procesos globales de generación y acceso al conocimiento.

C. Con el desarrollo del estudio quedó claro el desafío enfrentado, en la mayor parte de las IES del país, de avanzar en la internacionalización del currículo, acción en la que las diversas experiencias

obtenidas con las ofertas diseñadas con fines de atraer estudiantes y académicos internacionales, así como con la presencia de estudiantes participantes en programas de grado y de postgrado, provenientes de diferentes países, constituyen elementos esenciales para avanzar en esa dirección. Si bien en el desarrollo de esta modalidad de internacionalización existen diferentes grados de avance en las distintas IES, en correspondencia con las condiciones particulares de su desenvolvimiento y a las características originadas en el modelo particular de institución de que se trate, avanzar en esta dimensión es aún un reto por vencer en la mayor parte de las IES.

D. La definición de mecanismos de colaboración entre las IES y la elaboración de iniciativas conjuntas, coordinadas y complementarias, de internacionalización, es una manera de lograr un mayor aprovechamiento de las oportunidades de movilización surgidas con la posición estratégica asignada a la dimensión internacional en las sociedades y sistemas de educación superior con mayores capacidades para el impulso de estos procesos. Si hasta este momento, con acciones individuales y no del todo sistemáticas y articuladas se logra, por ejemplo, una atracción significativa de estudiantes de educación superior estadounidenses (el octavo lugar entre los países del mundo hacia el cual se movilizan estos estudiantes), con el diseño de estrategias y acciones conjuntas, en las cuales se opere como sistema o subsistema, se podrían ampliar la cantidad de estudiantes que ingresen a efectuar sus curso en las instituciones nacionales. el desafío, en este caso, consiste en llevar a cabo un trabajo más colaborativo y sistemático para atraer la movilidad estudiantil hacia el país.

E. El avance en la introducción de la dimensión internacional en el funcionamiento de las IES, en la misión y los objetivos institucionales, así como en sus planes estratégicos resulta notable en algunas de las IES, pero está presente el desafío de alcanzar progresos sustantivos en algunas de ellas en las cuales la internacionalización es aún un proceso incipiente. Los avances que se vayan alcanzando en este sentido favorecerán la presencia ins-

titucional de las instituciones, un mejor aprovechamiento de las oportunidades y las posibilidades de acción interinstitucional y la colaboración entre las IES.

F. La ampliación de los fondos destinados a promover la formación de los académicos en universidades internacionales y a apoyar la movilidad de los estudiantes hacia las instituciones de educación superior ubicadas en diferentes naciones del mundo, pasa por la superación del desafío de actuar con una visión de sistema de educación superior. Los recursos que puedan ser canalizados con esta perspectiva, provenientes de diferentes fuentes, contribuirían al mejoramiento institucional y la multiplicación de las modalidades de internacionalización aplicadas en las IES del país.

G. Uno de los desafíos más significativos de la sociedad actual es dar pasos firmes hacia la comprensión de su carácter multicultural y el respeto a la diversidad cultural. Muchos fenómenos originados en diferentes sociedades, en el Norte y en el Sur, muestran los retrocesos experimentados en cuanto a la exclusión y la discriminación originada en la ausencia de una visión según la cual se valore el carácter diverso de la sociedad y la riqueza generada por la pluriculturalidad existente en las naciones y regiones del integrado mundo contemporáneo. El campus puede convertirse en un espacio en el cual, con la participación de estudiantes y académicos internacionales y nacionales, se produzca la interculturalidad esperada con el desarrollo del proceso de internacionalización.

Para conseguir este propósito, contemplar la interculturalidad en los contenidos de la oferta académica, incorporada en el desarrollo de la dimensión internacional, en el currículo, y como un resultado paulatino a conseguir con la ejecución de las acciones de internacionalización, se convierten en medidas relevantes susceptibles de adoptar por las IES en su funcionamiento cotidiano.

6. Bibliografía

- Acosta, O. y Genyelbert, E. 2013. Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Revista Omnia*. Volumen 19, Número 1, enero-abril, 2013, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Aguilar, Y. y Riveros, A. 2013. *Evolución del modelo de internacionalización y enfoque regional de la Universidad de Costa Rica*. Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión de Programa de Estudios de Posgrado. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica.
- Alfa Puentes 2013. *Transformaciones y reformas en la educación superior de América Latina* (versión preliminar). Jalapa, México: Universidad Veracruzana/CSUCA/EUA/AUGM/CONSUN.
- Altbach, P. y Knight, J. 2006. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, Número 112, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Balan, J. 2013. Latin American Higher Education Systems in Historical and Comparative Perspective. En Balan, J. (Edit.) *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration*. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Latin-Americas-New-Knowledge-Economy> (27/07/2014).
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento 2012. *Proyecto de mejoramiento de la educación superior*. República de Costa Rica. San José, C.R.: Documento del Banco Mundial, Departamento de Desarrollo Humano, Unidad de Gestión de País de Centroamérica, Región de Latinoamérica y el Caribe.

- Bartolomé, A. y Grané, M. 2013. Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma* 2013/31(1)/73-81, *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, Universitat de Barcelona.
- Baricco, A. *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. 1998 (Quinta reimpresión 2013). *La globalización: Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beelen, J. y de Wit, H. (Eds.) 2012. *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM).
- Beigel, F. 2013. Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, 245, mayo-junio 2013, Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung.
- Blanquer, J.M. 2014. La situación de la educación superior en América Latina: entre democracia y globalización. En Quenan, C. y Velut, S. (Coordinadores) *Los desafíos del desarrollo en América Latina: Dinámicas socioeconómicas y políticas públicas*. París: Institut des Amériques, Agence Française de Développement.
- Bordieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. 2001. *El oficio del sociólogo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España, Editores.
- Botto, M. 2013. *La reforma universitaria en América latina: ¿Qué rol juegan las regiones? El MERCOSUR, un caso para el debate*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina, Documento de trabajo N°67, Área de Relaciones Internacionales.
- Braudel, F. 1968. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, J.J. 1990. *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J.J. y Uribe, D. 2007. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Brunner, J.J. 2008. El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008. Ministerio de Educación Pública, Política Social y Deporte de España.
- Brunner, J.J. 2011. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)/Universia.
- Brunner, J.J. y Villalobos, C. 2014. *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales/Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior/Universia.
- Brunner, J.J. y Villalobos, C. (Editores) 2014. *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Burton, C. 2004. *Sustaining Change in Universities: Continuities in case studies and concepts*. New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Castells, M. 2010. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Nacional de Rectores 2013. *Sistema de Educación Superior en Costa Rica*. San José, C.R.: CONARE, Taller Regional 2013 de Estadísticas Educativas de UNESCO, 2013.
- Consejo Nacional de Rectores 2011. *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015*. San José, C.R.: Oficina de Planificación de la Educación Superior, Comisión de Directores de Planificación.
- CSUCA 2013. *Marco de cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana*. Ciudad de Guatemala, Proyecto Alfa Puentes, Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- de Moor, B. and Henderikx, P. 2013. *International curricula and student mobility*. Leuven, Belgium: League of European Research Universities (LERU), Advice Paper, no.12 - April 2013.

- de Wit, H. 2011. Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Volumen 8, Número 2, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, julio de 2011.
- de Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J. y Knight, J. 2005. *Educación Superior en América Latina: La dimensión Internacional*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial/Mayol Ediciones S.A.
- EARTH s.f.e. *Modelo Educativo*. Guácimo, C.R.: Universidad EARTH.
- ECA 2012. *Multilateral Agreement on the Mutual Recognition of Accreditation Results regarding Joint Programmes (MULTRA)*. The Hague: European Consortium for Accreditation.
- Estrada, M. y Luna, J. 2004. *Internacionalización de la Educación Superior: nuevos proveedores externos en Centroamérica*. Ciudad de Guatemala: IESAL/ CSUCA.
- Faletto, E. 1999. *De la teoría de la dependencia al proyecto neoliberal: El caso chileno* En Faletto, E. 2009. *Dimensiones sociales, políticas y culturales del desarrollo* (antología). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores/CLACSO.
- Ferencz, I. y Wächter, B. (Eds.) 2012. *European and national policies for academic mobility: Linking rhetoric, practice and mobility trends*. Bonn: Lemmens Medien GmnH (ACA Papers on International Cooperation in Education).
- Ferencz, I, Hauschildt, K. and Garam, I. (Eds.) 2013. *Mobility Windowa: Fromo Concept to Practice*. Bonn: Lemmens Medien GmnH (ACA Papers on International Cooperation in Education).
- Fernández, S. y Ruza, E. 2004. Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE. *Revista de Educación*, Número 335, Septiembre-Diciembre, 2004, Ministerio de Educación Pública, Política Social y Deporte de España.
- Ferro, J. 1996. *Visión de la universidad ante el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uninorte.

- Florescano, E (coordinador) 1975. *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gacel-Ávila, J. y Orellana, A. (coordinadores.) 2013. *Educación Superior, Gestión, Innovación e Internacionalización*. Valencia, España: Universitat de València / Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. 2005. La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Río Piedras, PR.: Centro de Investigaciones Educativas, facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Número 20.
- García, C. 2006. *Complejidades de la globalización de la educación superior: Reflexiones para el caso de América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vesuri/Carmen%20G%20Guadilla.pdf> (27/07/2014).
- García Guardilla, C. 1996. *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- García Guardilla, C. 2005. *Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina*. Caracas: Cuadernos del CENDES, v.22 n.58.
- García Guardilla, C. 2010. *Educación superior comparada: El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: UNESCO / IESALC – CENDES.
- Guido, E. y Guzmán, A. 2012. Criterios para internacionalizar el currículum universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 12, Número 1, Enero-Abril. Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones en Educación (INIE).
- García, Horacio 2008. *Génesis del Estado desarrollista: el pensamiento y la praxis política de Helio Jaguaribe*, Brasil, y de Rogelio Frigerio, Argentina. Buenos Aires: EDUCA, Documentos de Trabajo No. 23.

- Hénard, F., Diamond, L. & Roseveare, D. 2012. *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice*. Paris: OECD Higher Education Programme.
- ITCR 2014. *Programa de pasantías para la movilidad estudiantil con fondos del Sistema CONARE*. Cartago, C.R.: Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR).
- Jones, E. y Brown, S. *La internacionalización de la Educación Superior: Perspectivas, institucionales, organizativas y éticas*. Madrid, España: Narcea, S-A. de Ediciones.
- Knight, J. 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 2004 8: 5, Published by SAGE On behalf of Association for Studies in International Education. <http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5> (28/07/2014).
- Knight, J. 2011. Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, Number 62, Winter 2011, The Boston College Center for International Higher Education. https://www.che-consult.de/downloads/IHE_no_62_Winter_2011.pdf (28/07/2014)
- Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- López, F. 2012. *La internacionalización de la educación superior: visiones retrospectivas y prospectivas*. IESALC/UNESCO file:///F:/articulo-lopezsegrera_obsmaac.pdf (27/07/2014).
- Marmolejo, F. 2012. *Dos narrativas sobre la internacionalización de la educación superior: ¿cuál es la correcta?* Washington, D.C.: The Chronicle of Higher Education, World Wise Globe-trotting thinkers. <http://chronicle.com/blogs/worldwise/narrativas-sobre-internacionalizacion/29039> (28/07/2014).
- MIDEPLAN 2008. *Comportamiento de la cooperación internacional en Costa Rica 2006-2008*. San José, C.R.: Ministerio de Planificación Nacional y política Económica/PNUD/AECID.

- Mora Alfaro, J. y Rama, C. 2011. Nuevos rumbos de la educación superior en América Latina: Bien público, autonomía e internacionalización. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, No. 157. San José, C.R.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Mora Alfaro, J. 2012. Algunos desafíos de la universidad contemporánea para enfrentar el futuro. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, Vol I, X No.1. Julio 2012. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Mora Alfaro, J. 2014. Estados ausentes, políticas públicas y educación superior en una región desigual. Centroamérica 2009-2013. En Brunner, J.J. y Villalobos, C. (Editores) *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- NCCR 2013. A Plurilateral Agenda for Services? Assessing the case for a Trade in Services Agreement (TISA). *Working Paper* No. 2013/29/May 2013. National Centre of Competence in Research on Trade Regulation, World Trade Institute, University of Bern, Switzerland.
- Neave, G. 2001. *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, B. 1974. *Hacia la Universidad Necesaria*. Heredia, C.R.: Dpto. de Publicaciones, Universidad Nacional.
- O'Donnell, G. 2010. *Democracia, agencia y estado: Teoría con intención comparativa*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Ordorika, I. 2007. Universidades y globalización: Tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad, Nueva Época*, Año 12, Número 1, agosto 2007. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- PAIRCA II 2013. *Programa Permanente de Movilidad Universitaria Regional: Centroamérica y República Dominicana (CAB)*. Ciudad de Guatemala: Unión Europea (UE)/SICA/CSUCA.

- PNUD 1999. *Informe sobre desarrollo humano 1999*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1999_es_completo_nostats.pdf
- Rama, C. 2011. *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Riquelme, G. 2003. *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Santelices, V., Ugarte, J.J. y Salmi, J. 2013. *Clasificación de Instituciones de Educación Superior*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. and Arnal, E. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Volume 1. Special Features: Governance, Funding, Quality. Paris, Francia: OECD Publishing.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. and Arnal, E. 2008 *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Volume 2. Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation. Paris, Francia: OECD Publishing.
- Soto, W. (Editor) 2014. *Política Internacional e Integración Regional comparada en América Latina*. San José, C.R.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Sttenfeld, A. y Muñoz, M. 2012. El componente de la internacionalización en el régimen académico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Instituto de Investigaciones en Educación (INIE), Volumen 12, Número 1, enero-abril, Universidad de Costa Rica.
- Siufi, G. 2009. Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, Nueva Época, Año 14, Número 1, Enero 2009, IESALC/UNESCO.

- Stubrin, A. 2010. *Calidad universitaria: evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Buenos Aires: Eudeba/Ediciones UNL.
- Sunkel, O. Y Paz, P. 1970. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Tuning Project 2013. *CLAR: Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Tünnermann, C. 2008. *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- UCR 2012. *Plan Estratégico Institucional*. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica (UCR).
- UNA 2012. *Plan de Mediano Plazo 2013-2017*. Fortaleciendo el modelo de gestión. Heredia, C.R.: Universidad Nacional, Vicerrectoría de Desarrollo, Área de Planificación.
- UNESCO 2013. *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO 2002. La Sociedad del Conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, marzo 2002, 171, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/171-fulltext171spa.pdf>
- Veglia, D. y Pérez, V. 2011. El proceso de Bolonia y su incidencia en el MERCOSUR. Santa Fe, Argentina: *I Congreso Internacional de la Red de Integración Latinoamericana 2011*.
- Vignaux, P. 1954. *El pensamiento en la Edad Media*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Wächter, B. (Ed.) 1999. *Internationalisation in Higher Education. A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector*. Bonn: Lemmens Verlags & Medien-gesellschaft.
- Weber, L. and Dolgova-Dreyer, K. 2007. *The legitimacy of quality assurance in higher education*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

7. Anexos

Anexo 1: Entrevistas efectuadas durante el desarrollo del estudio

Nombre	Cargo	Institución	Fecha entrevista
Maria del Carmen Garcia	Directora Oficina de Asuntos Internacionales	UCIMED	11/06/14
Gloria Groscors Antillón	Directora de Carrera de Relaciones Internacionales Facultad de Ciencias Sociales	UACA	11/06/14
Marco Anderson	Director Dirección de Cooperación y Asuntos Internacionales Vicerrectoría de Investigación y Extensión	TEC	12/06/14
Albán Bonilla	Director Ejecutivo	UNIRE	13/06/14
Julieta Carranza	Directora Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa	UCR	16/06/14
Walter Marin Méndez	Subdirector Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa	UCR	16/06/14
Cecilia Barrantes Ramirez	Directora de Internacionalización y Cooperación (DIC)	UNED	18/06/14
Grettel Brenes-Arguedas	Movilidad Internacional Oficina de Cooperación Técnica Internacional (OCTI)	UNA	20/06/14
Randall Arce Alvarado	Director Oficina de Cooperación Técnica Internacional (OCTI)	UNA	20/06/14
Juana Castro	Investigadora	SINAES	23/06/14
Silvia Castro	Rectora	ULACIT	24/06/14
Edward Müller	Rector	UCI	08/07/14
Eduardo Sibaja	Director	CENAT	09/07/14
José Zaglul	Rector	EARTH	10/07/14
Carlos Beer	Promotor de Servicios	PROCIMER	11/07/14
José Andrés Masis	Director	OPES	24/07/14

Anexo 2:

WorldWise

Globe-trotting thinkers.

January 5, 2012 by Francisco Marmolejo

Dos narrativas sobre la internacionalización de la educación superior: ¿cuál es la correcta?

En diciembre pasado tuve la oportunidad de participar en dos diferentes conferencias sobre internacionalización de la educación superior efectuadas en una misma semana a más de 10 000 kilómetros de distancia. Dado que los temas de ambas conferencias eran similares, uno pudiera imaginar que el tono de sus discusiones también lo sería. Sin embargo, tal pareciera que la distancia entre Penang en Malasia y Lund en Suecia no solo era geográfica sino también en cuanto al tipo de discurso y enfoque sobre la internacionalización que impera en diversas partes del mundo. De alguna manera las dos conferencias fueron un buen reflejo de las posiciones divergentes que hay en torno a la internacionalización de la educación superior y, al final de cuentas, del importante dilema que en el mundo actual enfrenta la educación superior: ¿cómo atender las necesidades actuales y futuras de nuestras sociedades en el contexto de una sociedad del conocimiento cada vez más internacionalizada y competitiva?

El primero de ambos eventos al que hago referencia fue el Foro Mundial de la Educación Superior llevado a cabo los días 12 y 13 de diciembre en la Universidad de Ciencias de Malasia (USM) y co-convocado por varias organizaciones internacionales incluyendo, entre otras, la Asociación de Universidades Africanas (AAU), la Asociación Internacional de Universidades (IAU) y el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior de América del Norte (CONAHEC). En esta conferencia los más de 400 delegados, abrumadoramente provenientes de países en vías de desarrollo, debatieron sobre las oportunidades y amenazas aso-

ciadas con diversos escenarios futuros de la educación superior en el mundo. Los diversos panelistas enfatizaron la necesidad de incorporar un enfoque de responsabilidad social al momento de establecer políticas nacionales en materia de educación superior, así como al implementar estrategias de internacionalización a nivel institucional. Ahí se reconoció que durante los próximos 30 años el crecimiento en la matrícula de la educación superior a nivel global se registrará principalmente en los países en desarrollo, que el acceso a la educación superior continúa siendo altamente selectivo, que la participación en la movilidad internacional principalmente beneficia a estudiantes con mayores recursos y que las políticas nacionales de países desarrollados encaminadas a atraer y retener talento del extranjero son dañinas para los países con economías en crecimiento.

En el centro de la discusión en Malasia se planteó si es posible que las instituciones de educación superior ayuden a construir un mundo en el que haya más justicia, equidad, entendimiento intercultural y tolerancia, reconociendo que ello debe lograrse en un entorno altamente competitivo, con limitados recursos, crecientes llamados a la transparencia y rendición de cuentas e inclusive la presencia de los rankings.

Justo dos días después, se llevó a cabo la Conferencia sobre Gestión Estratégica de la Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad de Lund en Suecia, convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y su programa de educación superior (IMHE) en colaboración con la Asociación de Directivos de Universidades Nórdicas (NUAS). En este evento también se buscaba discutir una interrogante similar a la de Malasia y analizar las diversas formas en las que el papel de la internacionalización de la educación superior ha estado modificándose en años recientes y de qué manera las instituciones han estado respondiendo a este fenómeno.

Los participantes en la conferencia de Lund –principalmente de Europa y de otras economías de mercado que forman parte de

la OCDE- en general estuvieron de acuerdo en que la educación superior no ha escapado del fenómeno de la globalización y, de hecho, la agenda de la internacionalización ha asumido una posición central en las políticas de la educación superior y se ha convertido en un tema de gran interés no sólo para las instituciones sino también para los formuladores de políticas gubernamentales.

En varios países miembros de la OCDE, la internacionalización de la educación superior se ha convertido en un componente importante de la política de comercio exterior. Se sabe además que esta actividad es una generadora significativa de recursos financieros para las instituciones de educación superior en lo individual y las economías locales, ayuda a dotar de estudiantes en programas de posgrado y laboratorios, atrae individuos talentosos de diversas partes del mundo, contribuye al prestigio institucional y al posicionamiento en los rankings y, finalmente, sirve como estrategia clave dentro de la conocida como “diplomacia suave” de diversos gobiernos.

Aunque las razones, propósitos y medios para la internacionalización que se escucharon en Lund eran en cierto sentido diferentes a las que se discutieron en Penang, aun así era interesante escuchar ahí a algunos expositores expresar su preocupación en torno al peligro de ver la educación superior internacional como otro producto comercial o también sobre los riesgos de asociar la internacionalización de la educación superior solamente con el prestigio institucional y los rankings. Inclusive algunos oradores de manera enfática insistieron en que las instituciones de educación superior deben constituirse en una voz en favor de la justicia social y que no deben beneficiar solamente a la élite.

Al reflexionar sobre la narrativa de ambos encuentros, pareciera existir una separación en cuanto a los enfoques y expectativas sobre la internacionalización de la educación superior entre el mundo en desarrollo y el mundo desarrollado. No obstante, la necesidad de encontrar un punto de convergencia es crucial. Al

final de cuentas, un desafío crucial que los líderes de la educación superior tienen frente a sí, sin importar si están en los países desarrollados o en desarrollo, es cómo reconciliar ambas perspectivas de tal forma que los futuros egresados de nuestras instituciones tengan tanto los conocimientos adecuados y las habilidades culturales y lingüísticas que se requieren en el competitivo mundo de la actualidad, como un fuerte sentido de responsabilidad social y compromiso con la justicia social tanto global como local.

Ciertamente no existe una solución sencilla para resolver el dilema que representa acercar estas posiciones aparentemente en conflicto, pero hay evidencia sobre la implementación exitosa de estrategias de internacionalización integral como como las que describe John Hudzik de NAFSA, las cuales se han puesto en marcha en una amplia variedad de instituciones y sobre las cuales hay mucho por aprender.

Anexo 3:

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999

Gracias a los extraordinarios logros de los últimos años, el proceso Europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos. Las perspectivas ampliadas junto con la profundización de las relaciones con otros países Europeos proporcionan, incluso, una dimensión más amplia a esta realidad.

Mientras tanto, estamos siendo testigos de una concienciación creciente en la mayor parte del mundo académico y político, y en la opinión pública, de la necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica.

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas, tanto más a la vista de la situación del sureste Europeo.

La declaración realizada el 25 de mayo de 1998 en la Sorbona, basada en estas consideraciones, hacía hincapié en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales Europeas. En ella se resaltaba la creación del "Área Europea de Educación Superior" como vía clave para promover la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.

Algunos países europeos aceptaron la invitación a comprometerse en la consecución de los objetivos señalados en la declaración mediante su firma, o expresando su adhesión a estos principios. La dirección tomada por diversas reformas de la enseñanza superior, lanzadas mientras tanto en Europa, ha producido la determinación de actuar en muchos Gobiernos.

Por su parte, las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del "Área Europea de Educación Superior", también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico.

Se ha fijado el rumbo en la dirección correcta y con propósitos racionales. Sin embargo, la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior requiere un impulso continuo. Necesitamos respaldarlo promocionando medidas concretas para conseguir adelantos tangibles. La reunión del 18 de junio, con la participación de expertos autorizados y alumnos de todos nuestros países, nos proporcionó sugerencias muy útiles sobre las iniciativas a tomar. Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior europeo adquiriera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.

A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década

del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el área europea de educación superior y promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo: La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo.

Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países europeos.

El establecimiento de un sistema de créditos - similar al sistema de ETCS - como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las universidades receptoras involucradas.

Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:

- el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.
- el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.

- Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Por la presente nos comprometemos a conseguir estos objetivos - dentro del contexto de nuestras competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía universitaria - para consolidar el Área Europea de Educación Superior.

Con tal fin, seguiremos los modos de cooperación intergubernamental, junto con los de las organizaciones europeas no gubernamentales con competencias en educación superior. Esperamos que las universidades respondan de nuevo con prontitud y positivamente y que contribuyan activamente al éxito de nuestros esfuerzos. Convencidos de que el establecimiento del Área Europea de Educación Superior requiere un constante apoyo, supervisión y adaptación a unas necesidades en constante evolución, decidimos encontrarnos de nuevo dentro de dos años para evaluar el progreso obtenido y los nuevos pasos a tomar.

Caspar EINEM. Minister of Science and Transport. Austria

Gerard SCHMIT. Director General of French Community. Ministry for Higher Education and Research. Belgium

Jan ADE. Director General. Ministry of the Flemish Community. Department of Education. Belgium

Anna Maria TOTOMANOVA. Vice Minister of Education and Science. Bulgaria

Eduard ZEMAN. Minister of Education, Youth and Sport. Czech Republic

Margrethe VESTAGER. Minister of Education. Denmark

Tonis LUKAS. Minister of Education. Estonia

- Maija RASK. Minister of Education and Science. Finland
- Claude ALLEGRE. Minister of National Education, Research and Technology. France
- Wolf-Michael CATENHUSEN. Parliamentary State Secretary Federal Ministry of Education and Research. Germany
- Ute ERDSIEK-RAVE. Minister of Education, Science, Research and Culture of the Land Schleswig-Holstein. Permanent Conference of the Ministers of Culture of the German Länders
- Gherassimos ARSENIS. Minister of Public Education and Religious Affairs. Greece
- Adam KISS. Deputy State Secretary for Higher Education and Science. Hungary
- Gudridur SIGURDARDOTTIR. Secretary General. Ministry of Education, Science and Culture. Iceland
- Pat DOWLING. Principal Officer. Ministry for Education and Science. Ireland
- Ortensio ZECCHINO. Minister of University and Scientific And Technological Research Italy
- Tatiana KOKEK. State Minister of Higher Education and Science. Latvia
- Kornelijus PLATELIS. Minister of Education and Science. Lithuania
- Erna HENNICOT-SCHOEPGES. Minister of National Education and Vocational Training. Luxembourg
- Louis GALEA. Minister of Education. Malta
- Loek HERMANS. Minister of Education, Culture and Science. Netherlands
- Jon LILLETUN. Minister of Education, Research and Church Affairs. Norway
- Wilibald WINKLER. Under Secretary of State of National Education. Poland
- Eduardo Marçal GRILO. Minister of Education. Portugal
- Andrei MARGA. Minister of National Education. Romania
- Milan FTACNIK. Minister of Education. Slovak Republic
- Pavel ZGAGA. State Secretary for Higher Education. Slovenia

Jorge FERNANDEZ DIAZ. Secretary of State of Education, Universities, Research and Development. Spain

Agneta BLADH. State Secretary for Education and Science. Sweden

Charles KLEIBER. State Secretary for Science and Research. Swiss Confederati

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Una de las dimensiones más relevantes en el desarrollo de la educación superior contemporánea es la de la internacionalización. La creciente integración económica, política y cultural de la sociedad actual, favorece la intensificación de las actividades de internacionalización por parte de los establecimientos y los diversos sistemas de educación terciaria, así como la elaboración de políticas públicas orientadas a promover las vinculaciones globales y la agregación de esta dimensión como un elemento primordial en la gestión de las instituciones educativas de este sector.

Entre las acciones más notables de la internacionalización sobresale la movilidad de estudiantes y profesores; la multiplicación de redes y asociaciones institucionales y académicas, en diversas áreas de conocimiento; la aplicación de mecanismos de reconocimiento mutuo de programas y titulaciones acreditadas; el impulso de programas con títulos compartidos o doble titulación; la incorporación en el currículo de las dimensiones internacionales, así como la multiplicación de programas transfronterizos. Todas ellas constituyen expresiones de la internacionalización en la educación superior contemporánea.

El propósito perseguido con el estudio presentado en esta publicación consiste en efectuar una aproximación al conocimiento sobre los niveles y modalidades de internacionalización identificados en las universidades costarricenses, a partir de la indagación sobre las principales acciones impulsadas en este campo, las formas de organización institucional adoptadas para su desarrollo, las políticas institucionales existentes, el impacto de las iniciativas en la vida institucional y la forma cómo se conceptualiza la internacionalización en la educación superior del país. La intención perseguida con el trabajo, por lo tanto, consiste en examinar esos aspectos en el conjunto de las universidades, a partir de la información aportada por una muestra de IES estudiadas, sin particularizar los esfuerzos efectuados por cada una de ellas o sin pretender clasificarlas, de manera particular, según sus niveles de internacionalización. Sino, más bien, tratando de examinar los procesos y tendencias encontradas en el complejo sistema universitario de Costa Rica.



ESTADO DE LA NACIÓN



ESTADO DE LA EDUCACIÓN



FLACSO
COSTA RICA